

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS DÉCLARÉS DES STAGES À L'ÉTRANGER CHEZ LES ÉTUDIANTS
DU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION
(DIDACTIQUE)

PAR
GUILLAUME BOUCHER

JUILLET 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord offrir mes plus chaleureux remerciements à Patrick Charland, directeur de ce projet de maîtrise. N'eût été ton encadrement, ta confiance et ton amabilité, et ce, dès mon baccalauréat en enseignement au secondaire, la rédaction de ce mémoire n'aurait pu rencontrer les exigences de rigueur et de temps. Merci!

Je remercie ensuite l'équipe du Département de didactique de l'UQAM et plus particulièrement Nathalie Bigras, Steve Masson et Thomas Berryman. Votre présence inspirante, votre dévotion pour la recherche et vos révisions auront laissé leurs empreintes sur l'ensemble de ce mémoire. J'exprime aussi ma sincère reconnaissance à Sylvie Viola et Carole Raby pour la justesse et la pertinence de leurs corrections. Votre participation clé a su mener ce projet au-delà de mes attentes.

Quelques lignes pour souligner la collaboration essentielle des étudiants qui ont participé à cette étude. Merci pour votre confiance, votre ouverture et votre appui à la relève en recherche.

Enfin, ces remerciements me sembleraient incomplets si je ne saluais pas le soutien de ma famille, l'amour et les doutes de Sandrine, l'humour et les bières des Nadiens. À vous tous, *cheers*!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La problématique sociale	4
1.1.1 L'internationalisation de l'éducation	5
1.1.2 L'internationalisation de la formation des enseignants.....	11
1.2 La problématique scientifique.....	13
1.2.1 La diversité ethnoculturelle et la formation des enseignants	14
1.2.2 Les effets des stages de formation en enseignement à l'étranger	16
1.3 La question générale de recherche	18
1.4 La pertinence de la recherche.....	18
1.4.1 La pertinence sociale	18
1.4.2 La pertinence scientifique	20
CHAPITRE II	
CADRES CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	21
2.1 Cadre conceptuel.....	21
2.1.1 L'éducation internationale.....	22
2.1.2 L'interculturalisme	26

2.1.3	L'approche par compétences en éducation	29
2.2	Cadre théorique	41
2.2.1	À la recherche d'un modèle d'analyse des effets d'un stage en enseignement à l'étranger.....	43
2.2.2	Les catégories d'effets déclarés d'une expérience à l'étranger : le modèle de l'American Field Service	44
2.2.3	Les effets d'un stage en enseignement à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel	48
2.2.4	Les effets d'un stage en enseignement à l'étranger sur le développement des compétences professionnelles	55
2.2.5	Les effets d'un stage en enseignement à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle	60
2.3	La synthèse du chapitre	66
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		68
3.1	Les types de recherche	68
3.2	Les approches de recherche	69
3.2.1	L'approche exploratoire	69
3.2.2	L'approche qualitative interprétative	70
3.3	La démarche pragmatique	72
3.4	La population à l'étude	74
3.4.1	Le baccalauréat en enseignement secondaire de l'UQAM	75
3.4.2	Les participants	79
3.5	Le design méthodologique	80
3.6	Les stratégies de collecte de données	82
3.6.1	L'analyse documentaire	82
3.6.2	Le journal de bord du chercheur	84
3.7	L'analyse des données	85

3.8 La synthèse du chapitre	90
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS	92
4.1 Les résultats relatifs au développement personnel et interpersonnel	92
4.1.1 Les résultats relatifs au développement personnel	93
4.1.2 Les interprétations relatives au développement personnel	93
4.1.3 Les résultats relatifs au développement interpersonnel	98
4.1.4 Les interprétations relatives au développement interpersonnel	101
4.1.5 La synthèse des effets déclarés d'un stage à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel	104
4.2 Le développement des compétences professionnelles	105
4.2.1 Les résultats relatifs au développement de la compétence 1	106
4.2.2 Les interprétations relatives au développement de la compétence 1	106
4.2.3 Les résultats relatifs au développement de la compétence 2	108
4.2.4 Les interprétations relatives au développement de la compétence 2	108
4.2.5 Les résultats relatifs au développement de la compétence 3	110
4.2.6 Les interprétations relatives au développement de la compétence 3	112
4.2.7 Les résultats relatifs au développement de la compétence 4	113
4.2.8 Les interprétations relatives au développement de la compétence 4	113
4.2.9 Les résultats relatifs au développement de la compétence 5	115
4.2.10 Les interprétations relatives au développement de la compétence 5	115
4.2.11 Les résultats relatifs au développement de la compétence 6	117
4.2.12 Les interprétations relatives au développement de la compétence 6	117
4.2.13 Les résultats relatifs au développement de la compétence 7	120
4.2.14 Les interprétations relatives au développement de la compétence 7	120
4.2.15 Les résultats relatifs au développement de la compétence 8	122
4.2.16 Les interprétations relatives au développement de la compétence 8	122

4.2.17	Les résultats relatifs au développement de la compétence 9.....	123
4.2.18	Les interprétations relatives au développement de la compétence 9	125
4.2.19	Les résultats relatifs au développement de la compétence 10.....	126
4.2.20	Les interprétations relatives au développement de la compétence 10 ...	126
4.2.21	Les résultats relatifs au développement de la compétence 11	128
4.2.22	Les interprétations relatives au développement de la compétence 11 ...	128
4.2.23	Les résultats relatifs au développement de la compétence 12.....	130
4.2.25	Les interprétations relatives au développement de la compétence 12 ...	130
4.2.26	La synthèse des effets déclarés d'un stage à l'étranger sur le développement des compétences professionnelles	132
4.3	Le développement de la compétence interculturelle.....	134
4.3.1	Les résultats relatifs au développement de la première composante de la compétence 13	135
4.3.2	Les interprétations relatives au développement de la première composante de la compétence 13	135
4.3.3	Les résultats relatifs au développement de la seconde composante de la compétence 13	138
4.3.4	Les interprétations relatives au développement de la seconde composante de la compétence 13	140
4.3.5	La synthèse des effets déclarés d'un stage à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle	140
4.4	La synthèse du chapitre.....	141
CHAPITRE V		
DISCUSSION		143
5.1	La pertinence du cadre théorique	143
5.1.1	Le développement personnel et interpersonnel	144
5.1.2	Le développement des compétences professionnelles	144
5.1.3	Le développement de la compétence interculturelle	145

5.2 La discussion sur la méthodologie	147
5.3 La transférabilité des résultats	149
5.4 Les pistes de recherche et les perspectives	151
CONCLUSION	153
ANNEXE A	
Grille de coévaluation de la compétence 13 en stage, pour le programme en ÉPEP	156
ANNEXE B	
Plan du cours ESM3999	163
ANNEXE C	
Guide de production des travaux écrits	169
ANNEXE D	
Formulaire d'information et de consentement	187
RÉFÉRENCES	192

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Les compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001)	32
2.2 Les niveaux croissants de développement des compétences acquises à l'étranger (American Field Service, 2001a)	45
2.3 Les catégories d'effets déclarés par les étudiants-enseignants en stage à l'étranger (adapté de American Field Service, 2001a)	47
2.4 Les catégories d'impacts suite à une expérience internationale (Wilson, 1993)	53

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Migrations internationales, agglomération de Montréal, 2008-2013	9
1.2 Population immigrante selon le lieu de naissance, agglomération de Montréal, 2011	10
2.1 Synthèse de la grille de coévaluation de la compétence 13 des stages du programme en éducation préscolaire et primaire de l'UQAM	40
3.1 Portrait des participants.....	80
3.2 Design méthodologique.....	81
3.3 Rubriques et catégories au début du codage rattachées aux objectifs spécifiques	89
4.1 Citations retenues pour le développement personnel	94
4.2 Citations retenues pour le développement interpersonnel.....	99
4.3 Citations retenues pour le développement de la compétence 1	107
4.4 Citations retenues pour le développement de la compétence 2.....	109

4.5	Citations retenues pour le développement de la compétence 3	111
4.6	Citations retenues pour le développement de la compétence 4	114
4.7	Citations retenues pour le développement de la compétence 5	116
4.8	Citations retenues pour le développement de la compétence 6	118
4.9	Citations retenues pour le développement de la compétence 7	121
4.10	Citations retenues pour le développement de la compétence 8	123
4.11	Citations retenues pour le développement de la compétence 9	124
4.12	Citations retenues pour le développement de la compétence 10	127
4.13	Citations retenues pour le développement de la compétence 11	129
4.14	Citations retenues pour le développement de la compétence 12	131
4.15	Citations retenues pour le développement de la première composante de la compétence 13	136
4.16	Citations retenues pour le développement de la seconde composante de la compétence 13	139

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AFS	American Field Service
AEFE	Agence pour l'enseignement du français à l'étranger
BES	Baccalauréat en enseignement secondaire
BI	Baccalauréat International
BIE	Bureau international de l'éducation
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CERI	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
COST	Consortium for Overseas Student Teaching
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSPI	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensitivity
ECTS	Système européen de transfert et d'accumulation de crédits
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ÉPEP	Éducation préscolaire et enseignement primaire
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OFDE	Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité
TIC	Technologies de l'information et des communications
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNF	University of North Florida
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Les opportunités d'étudier à l'étranger n'ont jamais été aussi nombreuses et accessibles qu'aujourd'hui dans les milieux universitaires. Elles s'inscrivent dans une volonté partagée par quantité d'établissements qui cherchent à internationaliser leurs formations afin qu'elles embrassent les tendances au pluralisme et à la diversité observées dans plusieurs sociétés. En éducation, la prise en compte de la diversité a connu une expansion significative dans les universités québécoises lors des dix dernières années (Larochelle-Audet, 2014). Le baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Montréal témoigne de cet intérêt par deux initiatives. D'abord, l'ajout, pour toute la Faculté des sciences de l'éducation, d'une treizième compétence professionnelle qui se focalise sur l'appropriation de la réalité pluriethnique de Montréal et sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Aussi, cette formation offre à ses étudiants l'opportunité de réaliser leur troisième stage à l'étranger.

Plusieurs auteurs (Bennett, 2004; Cushner et Mahon, 2002; Marx et Moss, 2011) estiment que les stages à l'étranger sont généralement bénéfiques pour la formation des étudiants. Toutefois, aucune étude ne décrit les effets de ces stages pour les étudiants en formation au Québec. Dans ces conditions, leur place dans une formation initiale en enseignement requiert davantage d'appuis scientifiques. Cette recherche qualitative de type exploratoire vise donc à décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger selon trois catégories : le développement personnel et interpersonnel, le développement des compétences professionnelles, et le développement de la compétence interculturelle.

Pour mieux comprendre ce sujet encore peu étudié, une analyse documentaire de l'ensemble des travaux de stage des sept étudiants de l'UQAM qui ont réalisé leur stage à l'étranger à la session Hiver 2015 a été réalisée. Des sept, six l'ont réalisé dans un des lycées du réseau de l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE). Les résultats obtenus ont d'abord permis de décrire une expérience par laquelle les étudiants ont grandi sur le plan personnel et interpersonnel. Les situations inédites, positives ou négatives, qu'ils ont vécues à l'étranger ont exercé une pression à se responsabiliser, à s'adapter et à faire preuve d'ouverture d'esprit. Sur le plan professionnel, les étudiants rapportent avoir consolidé les douze compétences professionnelles du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, mais principalement les compétences 1 et 2, ainsi que la

compétence 13 de l'UQAM. En effet, les participants rapportent des plus-values pour la compétence 1, *agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. Le contexte particulier de leur stage a modifié leur rapport aux savoirs à enseigner. Ils déclarent vouloir être plus solides et flexibles par rapport à leur discipline d'enseignement afin de pouvoir créer des liens plus significatifs chez l'élève. En ce qui a trait à la compétence 2, *communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral, à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante*, les étudiants estiment avoir développé une nouvelle sensibilité linguistique en contexte professionnel qui les a amenés à s'assurer assidûment de la compréhension de leurs élèves. Pour ces deux compétences, il semble être possible d'attribuer des effets à l'immersion dans le système éducatif français et à l'appropriation de ces programmes. En effet, les lycées de l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger ont offert un contexte où les étudiants de l'UQAM semblent avoir accordé une attention particulière aux connaissances de base et à la langue d'enseignement. Enfin, compte tenu du contexte étranger, les étudiants estiment avoir eu à tenir compte des réalités migratoires, familiales, linguistiques et ethnoculturelles de leurs élèves, et à préparer leurs élèves à vivre dans un monde pluraliste, ce qui s'inscrit dans une démarche de développement de compétence interculturelle, telle la treizième compétence de l'UQAM. Bref, de manière générale, il semble que ces stages aient, à différents degrés, déstabilisé les étudiants qui ont dû, en réaction à certaines frictions, mettre en relief des aspects de leur formation.

Finalement, la discussion souligne certaines limites, telle la transférabilité des résultats, et définit des pistes de recherches qui offrent le potentiel de mieux comprendre les effets d'un stage à l'étranger dans une formation en enseignement. Par exemple, les impacts longitudinaux de ces stages vers l'insertion professionnelle, la comparaison des effets des stages locaux et des stages à l'étranger, et l'étude des effets d'un stage dans un lycée français à Montréal représentent des pistes de recherche pertinentes.

Mots-clés : stage, diversité ethnoculturelle, internationalisation, compétences professionnelles, formation initiale en enseignement secondaire, Québec

INTRODUCTION

« It is not our differences that divide us.
It is our inability to recognize, accept,
and celebrate those differences. »

Audre Lorde

Au fil des dernières années, un grand nombre d'établissements universitaires ont cherché à internationaliser la formation qu'ils offrent à leurs étudiants. En éducation, cette volonté s'inscrit dans un ensemble de politiques, de stratégies et de réformes qui réclament des programmes adaptés prenant en compte la diversité ethnoculturelle. Des éléments appelant à l'ouverture sur le monde, à la participation aux discussions internationales et à la mobilité étudiante trouvent désormais leur place dans des programmes d'études qui se mobilisent pour cerner les enjeux de la mondialisation. C'est ainsi que la formation des enseignants, en plus du développement des compétences professionnelles fondamentales, propose désormais diverses initiatives afin de combler ce besoin émergent. L'objectif est de former des professionnels ouverts d'esprit qui maîtrisent un savoir-faire leur permettant d'assurer un rôle d'intermédiaire et de changement dans une société en diversification croissante.

Parallèlement, les opportunités d'étudier à l'étranger n'ont jamais été aussi nombreuses et accessibles qu'aujourd'hui. La valeur de ces expériences interculturelles pour les enseignants en formation laisse peu de place à la controverse

selon quantité d'études étatsuniennes (Willard-Holt, 2001). Les bénéfices professionnels et personnels anticipés ont amené plusieurs universités à déployer les ressources nécessaires pour assurer l'accessibilité de ces stages. Or, pour comprendre les effets de ces initiatives sur les enseignants en formation dans un contexte de mondialisation, il importe de prendre en considération les spécificités d'un pays ou d'une province.

Au Québec, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle interpelle une multitude d'acteurs du milieu de l'éducation, dont les écoles, les commissions scolaires, les établissements d'enseignement supérieur et le gouvernement. Elle connaît une expansion significative au cours des dernières années, et ce, malgré un faible ancrage institutionnel et un manque de concertation entre les acteurs (Larochelle-Audet, Potvin, Mc Andrew et Borri-Anadon, 2013). Or, certains établissements se distinguent. C'est le cas des universités montréalaises, qui ont toutes adopté des politiques qui tiennent compte de la diversité (Larochelle-Audet *et al.*, 2013), et plus particulièrement l'Université du Québec à Montréal (UQAM). En effet, en plus de l'offre de cours traitant de la diversité ethnoculturelle, elle a mis en place, lors de la modification des programmes en 2002, une 13^e compétence directement liée à l'appropriation de la réalité pluriethnique de la société québécoise. De plus, l'UQAM permet d'étudier à l'étranger via différents programmes d'échanges et de mobilité étudiante. Or, comme il le sera argumenté dans le premier chapitre, l'effet de ces stages a été peu étudié la littérature scientifique québécoise.

À cet égard, le baccalauréat en enseignement secondaire (BES) offre la possibilité de réaliser un de ses stages crédités à l'étranger. La recherche présentée dans ce mémoire s'intéresse à cette dernière initiative.

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Les problématiques sociale et scientifique viennent d'abord mettre en contexte l'objet à l'étude et permettent de poser la question générale de recherche. Puis, les cadres conceptuel et théorique précisent les principaux concepts, l'état actuel des connaissances scientifiques sur le sujet et les trois objectifs spécifiques de recherche. Ensuite, la démarche et les instruments de recherche retenus pour répondre à la question générale et aux objectifs spécifiques sont exposés dans le cadre méthodologique. Le chapitre suivant présente et interprète des résultats qui sont ensuite discutés au dernier chapitre. Enfin, les principaux éléments retenus de cette recherche sont présentés en conclusion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre se concentre d'abord sur les problématiques sociale et scientifique qui sous-tendent la recherche. Puis, après avoir exposé la question générale de recherche, la pertinence sociale et scientifique de la recherche est présentée.

1.1 La problématique sociale

Pour débiter, la problématique sociale présente le vaste espace occupé par les enjeux liés à la mondialisation et à la diversité ethnoculturelle dans le domaine de l'éducation. Ainsi, elle fait état des acteurs internationaux, gouvernementaux et universitaires. Une fois ce contexte général mis en place, la problématique sociale considère ensuite les effets de l'immigration sur les classes du Québec et de Montréal. Enfin, elle observe les besoins émergents de formation qui découlent des pressions de la mondialisation et de l'immigration pour les enseignants québécois.

1.1.1 L'internationalisation de l'éducation

Au tournant du 21^e siècle, notre monde s'est vu plongé dans un contexte de mondialisation; une nouvelle organisation planétaire où les frontières économiques, politiques, sociales et culturelles se côtoient et créent des zones de partage et d'interdépendance, où les événements, les décisions et les mouvements dans une partie du monde viennent à avoir des conséquences significatives sur des individus et des communautés de régions éloignées (Huckle, 1996). Pour le Gouvernement du Québec (2007), la mondialisation « implique des prises de décisions individuelles et collectives qui marquent la qualité de vie à l'échelle de la planète » (p. 3). Or, pour Larochelle-Audet (2014), « l'éducation dans les sociétés démocratiques a comme rôle d'aider les individus à faire face aux changements émanant d'un environnement mondial en profonde mutation » (p. 5). Elle doit alors s'adapter, c'est-à-dire, considérant ces enjeux émergents du 21^e siècle, s'internationaliser.

La volonté d'internationaliser l'éducation n'est pas récente, mais l'augmentation de la diversité ethnoculturelle et la mondialisation de la dernière décennie ont largement contribué à généraliser les politiques et les stratégies d'internationalisation de l'éducation, tout ordre d'établissement éducatif confondu (Vinuesa, 2012). Ainsi, en réaction à ces changements, des organisations mondiales ont perçu la nécessité d'une éducation internationale¹ plus ouverte sur le monde. À cet égard, le Bureau international d'éducation de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) encourage les acteurs de l'éducation, y compris les milieux de recherche, à collaborer en ce sens. Convoqués par le directeur général de l'UNESCO dans les années 1990, les commissaires de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, présidée par Jacques Delors, avaient déjà évoqué

¹ La section 2.1.1 de ce mémoire distingue et clarifie la locution *éducation internationale*.

l'importance, pour l'éducation, d'être attentive à ces enjeux. En effet, selon Delors (1996), « c'est dès l'enseignement primaire et secondaire que l'éducation doit chercher à relever ces nouveaux défis : contribuer au développement, aider tout un chacun à comprendre [...] le phénomène de la mondialisation, favoriser la cohésion sociale » (p. 143). Une vingtaine d'années plus tard, l'organisation (UNESCO, 2008a) véhicule encore un discours empreint de ces considérations internationales, et encourage les acteurs de l'éducation à collaborer en ce sens :

les responsables des politiques éducatives doivent redoubler d'efforts pour identifier et comprendre les implications des tendances émergentes pour l'avenir de l'éducation. [À ce titre, le] dialogue sur les politiques fondé sur des données factuelles et la recherche prospective sont essentiels pour renforcer la capacité collective à faire face aux grands problèmes de société dans un environnement mondial en évolution. (para. 1)

De même, le traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (Union européenne, 2011) a établi des bases similaires dans sa troisième partie sur les politiques en matière de communauté et de culture. Le premier paragraphe de l'article 167 soutient que « la Communauté contribue à l'épanouissement des cultures des États membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en évidence l'héritage culturel commun » (art. 167, para. 1). Ainsi, il est demandé aux pays membres de tenir compte des aspects culturels dans leurs actions afin de soutenir la diversité des cultures. Plus précisément, au deuxième paragraphe de l'article 165, il est attendu, en matière d'éducation, que la Communauté vise :

- à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres;
- à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études;
- à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement;
- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres;

- à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs;
- à encourager le développement de l'éducation à distance. (art. 165, para. 2)

Au Québec, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport a élaboré et publié en 2002 (Gouvernement du Québec, 2002) sa stratégie pour réussir l'internationalisation de son éducation : *Pour réussir l'internationalisation... une stratégie mutuellement avantageuse*. Cette stratégie, qui se déploie en réaction aux « mutations sociales profondes et rapides [qui ont des] effets [déterminants] sur l'ensemble [des] établissements d'enseignement » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 1), se divise en quatre axes d'intervention, chacun ayant ses propres objectifs :

- **AXE 1 : ÉDUCATION FORMATION** : intégrer les valeurs humaines et démocratiques de l'internationalisation au contenu des programmes de formation.
- **AXE 2 : MOBILITÉ** : favoriser la mobilité des étudiants et du personnel à l'international, ainsi que les mouvements inverses, ceux de l'accueil.
- **AXE 3 : EXPORTATION DU SAVOIR-FAIRE** : l'exportation du savoir-faire québécois en matière d'éducation.
- **AXE 4 : RAYONNEMENT POSITIONNEMENT** : la participation du Québec aux discussions internationales sur l'éducation et le positionner comme un acteur influent.

Ainsi, selon cette stratégie, le monde de l'éducation doit être ouvert aux grands enjeux internationaux de la mondialisation et de la diversité ethnoculturelle puisque tous sont amenés à faire face aux défis qui en découlent.

Tel qu'explicité dans son premier axe, il semble que cette stratégie québécoise d'internationalisation trouve écho dans les programmes d'études. En effet, le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2007) se donne comme défi de « Préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement »

et d'amener les élèves à « Socialiser dans un monde pluraliste » (p. 5). Ce programme met également de l'avant certaines dimensions internationales à travers le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » :

À l'image de la société dont elle fait partie, l'école accueille des individus qui viennent de milieux sociaux et culturels divers et qui sont porteurs de traditions, de croyances, de valeurs et d'idéologies variées. Les élèves vivent donc des situations où ils doivent relever quotidiennement le défi de la coopération. À ce titre, l'école constitue un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toutes formes d'exclusion. (p. 13)

L'importance du « vivre-ensemble », tel qu'il est présenté ici, renvoie au phénomène de l'immigration. Le rapport des commissaires de la Commission internationale sur l'éducation (Delors, 1996) présentait d'ailleurs le respect du pluralisme et de la diversité comme une des missions fondamentales de l'éducation pour le 21^e siècle. Selon ce rapport, l'éducation :

devra être capable de répondre à la fois aux impératifs de l'intégration planétaire et nationale et aux besoins spécifiques de communautés particulières, rurales ou urbaines, ayant leur propre culture. Elle amènera chacun à prendre conscience de la diversité et à respecter les autres, qu'il s'agisse de ses proches voisins, de ses collègues sur le terrain ou des habitants d'un lointain pays. (p. 246)

Il faut comprendre que le phénomène de l'immigration constitue un réel enjeu pour les milieux éducatifs. En effet, en 2012, l'Institut de la statistique du Québec (2013) révèle un solde migratoire total (comprenant les mouvements internationaux et interprovinciaux) de 40 712 individus. À Montréal uniquement, l'année 2012-2013 a vu l'arrivée de 37 500 nouveaux immigrants pour un solde migratoire international de 34 085 individus (tableau 1.1). Au total, c'est 181 321 immigrants qui se sont établis à Montréal au cours des cinq dernières années.

Tableau 1.1
Migrations internationales, agglomération de Montréal, 2008-2013 ¹

	Immigrants	Émigrants	Solde migratoire international
2008-2009	33 185	3 729	29 456
2009-2010	36 593	2 999	33 594
2010-2011	37 656	3 748	33 908
2011-2012	36 387	3 389	32 998
2012-2013	37 500	3 415	34 085
Total	181 321	17 280	164 041

¹ Année du 1^{er} juillet au 30 juin

De plus, la population montréalaise est fortement multiethnique. Les immigrants nés ailleurs qu'au Canada représentaient 33% de la population totale de Montréal en 2011, soit 612 930 individus. Sur cette population immigrante (tableau 1.2), les Italiens et les Haïtiens représentent les deux plus importantes nationalités.

Sur cette population immigrante totale, 15,2% (93 385 individus) sont âgés de 5 à 14 ans, et 21,9% (134 150 individus) sont âgés de 15 à 24 ans. Ces jeunes sont, pour la plupart, encore sur les bancs des écoles. Les élèves de la Commission scolaire de Montréal (Commission scolaire de Montréal, 2009) proviennent de 193 pays différents. En 2008-2009, 25% des élèves de CSDM étaient nés à l'extérieur du Québec. La situation est semblable à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, 2012), qui regroupe les quartiers Montréal-Est, Pointe-aux-Trembles, Anjou, St-Léonard, Montréal-Nord et Rivière-des-Prairies. En effet, la CSPI révèle, dans son rapport annuel de 2012, que 72,4% de ses élèves du primaire sont des immigrants de 1^{er} ou de 2^e génération. Au secondaire, cette proportion atteint 66%.

Tableau 1.2
Population immigrante selon le lieu de naissance,
agglomération de Montréal, 2011

	Agglomération	
	Nombre	%
Immigrants	612 930	100,0
Italie	45 330	7,4
Haïti	45 270	7,4
Algérie	33 905	5,5
Maroc	32 540	5,3
France	30 555	5,0
Chine	28 140	4,6
Liban	21 470	3,5
Viet Nam	19 750	3,2
Philippines	19 470	3,2
Roumanie	13 760	2,2
Autres	322 740	52,7

À l'extérieur de l'île de Montréal, l'immigration est moins importante, mais elle demeure un phénomène bien réel. En effet, depuis sa mise en place en 1991, la politique de régionalisation de l'immigration du Gouvernement du Québec (1991) cherche à répartir la population immigrante sur le territoire. Les régions de la Montérégie, de Laval et de la Capitale-Nationale présentent des pourcentages de population immigrée de 11,9%, 8,7% et 3% respectivement. Les régions administratives du Bas-Saint-Laurent, du Saguenay-Lac-Saint-Jean, de la Mauricie, de l'Estrie, de l'Abitibi-Témiscaminque, de la Côte-Nord, de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, de Chaudière-Appalaches, de Lanaudière, des Laurentides et du Centre-du-Québec, quant à elles, présentent un pourcentage de population immigrée inférieur à 2% (Gouvernement du Québec, 2009, p. 84). Bref, l'immigration est un fait incontestable au Québec et une réalité particulièrement présente dans la région de Montréal.

En somme, la prise en compte de la mondialisation et de la diversité ethnoculturelle occupe un espace de réflexion vaste dans le domaine de l'éducation. On note que des acteurs internationaux et nationaux considèrent désormais ces enjeux dans leurs orientations et leurs prescriptions. Or, pour Larochelle-Audet (2014), afin de pouvoir atteindre les objectifs de ces différents mandats et orientations, l'institution scolaire nécessite l'action des enseignants, ce qui passe par une formation initiale leur permettant « de développer plusieurs aptitudes, savoirs et attitudes en adéquation à la réalité pluraliste de leurs sociétés » (p. 12) afin qu'ils puissent transmettre cette ouverture à leurs élèves.

1.1.2 L'internationalisation de la formation des enseignants

Cette tendance mondialisée vers l'internationalisation de l'éducation aura inévitablement des conséquences sur la formation des enseignants qui devra s'adapter en ce sens. Selon le rapport de Delors (1996), « l'importance du rôle que joue l'enseignant en tant qu'agent de changement, favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance, n'a jamais été aussi patente qu'aujourd'hui [et] ce rôle sera sans doute encore plus décisif au 21^e siècle » (p. 143).

Au Québec, les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants sont encadrés par des éléments de politiques éducatives. Larochelle-Audet (2014) relève dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Gouvernement du Québec, 1998) que « la formation et le perfectionnement des enseignants constituent d'ailleurs l'un des trois principaux enjeux de l'éducation interculturelle » (p. 14). En effet, dans son plan d'action, le Gouvernement du Québec (1998) affirme :

Il est essentiel que le personnel des établissements d'enseignement soit formé pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves. (p. 32)

En outre, s'il est attendu des enseignants qu'ils développent des compétences liées à la diversité ethnoculturelle, et s'ils sont interpellés par les enjeux mondiaux, les universités qui les forment le sont autant conséquemment. Pour Dooly et Villanueva (2006) :

Il y a une nécessité d'engagement à l'éducation interculturelle tant sur le plan scolaire qu'au plan administratif. L'éducation interculturelle doit également être incluse dans la formation continue des enseignants et dans la formation des étudiants-enseignants, et elle devrait inclure à la fois la théorie et les compétences pratiques. (traduction libre, p. 225)

Au Québec, les universités déploient d'ailleurs des efforts en ce sens. Le rapport de recherche de Larochelle-Audet *et al.* (2013) dresse un portrait des initiatives universitaires québécoises en matière de formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. D'abord, un dénombrement des cours dans le domaine de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique est présenté. Cette portion quantitative de l'étude montre que l'offre s'est multipliée au cours des dix dernières années, notamment à cause des nouveaux programmes d'éthique et culture religieuse et d'histoire et éducation à citoyenneté, et que ce mouvement, concentré dans la région de Montréal, s'amorce également dans les autres régions du Québec. Ensuite, ces chercheurs présentent les résultats qualitatifs d'entrevues auprès de 35 formateurs universitaires assurant cet enseignement. Les auteurs soulignent ainsi que « l'engagement à cet égard paraît étroitement lié à la présence d'un porteur de dossier convaincu de l'importance de cet enjeu dans ces milieux, où il s'impose parfois de manière moins évidente » (p. 83). Ils arrivent

également à la conclusion d'un faible ancrage institutionnel et d'un manque de concertation autant à l'intérieur des établissements qu'entre les universités :

Ce développement quelque peu improvisé tient aussi à l'ancrage institutionnel souvent ambigu de l'enseignement sur la diversité, en l'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires quant à sa légitimité et aux objectifs qu'il devrait viser. (p. 84)

En effet, Larochelle-Audet (2014) mentionne qu'aucune nouvelle politique sur la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants n'a été publiée depuis la fin des années 1990, et qu'aucune évaluation de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Gouvernement du Québec, 1998) n'a été complétée.

Bref, les réalités décrites dans la problématique sociale indiquent que le domaine de l'éducation est attentif aux enjeux de la diversité et de la mondialisation, et que des efforts en ce sens sont déployés par les acteurs internationaux, nationaux et universitaires. Dans ce contexte, la formation des enseignants joue un rôle clé dans la mise en œuvre des stratégies et dans la rencontre des objectifs formulés par ces acteurs. Ces réalités ne manquent pas d'intéresser les chercheurs qui s'interrogent devant la diversité des besoins et des défis produits par l'internationalisation de l'éducation, et sur leurs effets sur la formation des enseignants.

1.2 La problématique scientifique

Cette section établit d'abord le besoin d'internationalisation de la formation des enseignants selon une perspective scientifique. Puis, en réponse à ce besoin, elle aborde les effets des expériences immersives à l'étranger ainsi que leur place dans une formation initiale en enseignement.

1.2.1 La diversité ethnoculturelle et la formation des enseignants

Villegas et Lucas (2002) croient que l'accroissement de la diversité ethnoculturelle dans nos vies se poursuivra dans le 21^e siècle et que, conséquemment, la formation d'enseignants capables d'enseigner à des enfants aux parcours et aux bagages variés est un enjeu primordial. En effet, les enseignants d'aujourd'hui sont confrontés à plusieurs défis émergents. Par exemple, Cushner et Mahon (2002) soulignent qu'un nombre croissant d'élèves provenant de milieux très différents de leurs enseignants fréquentent les écoles dans de nombreux pays industrialisés, et que ces élèves nécessitent un enseignement adapté. Ainsi, des auteurs (Bennett, 2004; Cushner et Mahon, 2002; Dooly et Villanueva, 2006; Kiskeya et Richardson, 2010; Quezada, 2004) soulignent qu'il est maintenant attendu des enseignants qu'ils amènent les élèves à acquérir non seulement la connaissance de leur propre culture, mais aussi des cultures secondes, et que ces professionnels développent les compétences nécessaires afin de pouvoir jouer le rôle « d'intermédiaire culturel » (Dooly et Villanueva, 2006).

Pour former des élèves à vivre et travailler parmi des individus de cultures différentes, il importe, à priori, de former les enseignants. Cet enjeu est au cœur des travaux de Clement et Outlaw (2002), Cushner (2011) et Merryfield (2000) qui suggèrent de clarifier les compétences à développer lors de la formation des enseignants en fonction de l'engagement à une éducation à la diversité. Ainsi, il importerait d'accentuer leur compréhension de la diversité et de leur faire développer une vision inclusive. À ce sujet, Stachowski, Richardson et Henderson (2003) ajoutent que les enseignants doivent considérer les valeurs et la culture des élèves et de leur communauté pour guider leurs choix professionnels. Cependant, Merryfield (2000) fait le constat suivant :

Malgré la demande croissante pour des enseignants capables d'enseigner l'équité, la diversité et l'interdépendance mondiale, les universités ne forment pas des enseignants avec de tels savoirs, de telles compétences. [...] Malheureusement, la plupart des enseignants d'aujourd'hui n'ont pas été préparés à aborder la diversité, à défier les inégalités ou même à reconnaître les effets de la mondialisation sur la vie des élèves et de leurs collectivités. (traduction libre, p. 429)

Dans un même ordre d'idée, Larochelle-Audet *et al.* (2013) soulèvent un enjeu problématique concernant les défis pédagogiques de l'enseignement de la diversité dans la formation initiale des enseignants :

On se questionne d'abord sur le degré où cet enseignement est suffisant pour préparer pleinement les futurs enseignants à agir de manière équitable auprès des élèves appartenant à des groupes minoritaires et à assurer l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves québécois. On déplore tout particulièrement que dans certains milieux ou certains programmes, des finissants obtiendront leur brevet d'enseignement sans avoir suivi de cours sur la diversité ou alors, ils n'y auront été exposés que d'une manière extrêmement rapide à l'intérieur d'un cours beaucoup plus général. (p. 86)

Selon cette auteure, les enseignants peuvent jouer un rôle clé dans l'application et la transmission de ces considérations, mais il importe d'interroger la correspondance entre ce besoin de formation et les effets des formations initiales actuellement offertes.

Ainsi, compte tenu du contexte social dans lequel l'éducation est attentive aux enjeux internationaux, ainsi que du besoin de formation en matière de diversité ethnoculturelle souligné par la communauté scientifique, plusieurs institutions ont plus ou moins volontairement intégré des stages de formation à l'étranger à leurs cursus. En effet, ces stages sont souvent considérés, à tort ou à raison, comme des expériences propices à la sensibilisation des étudiants aux enjeux de la mondialisation et de la diversité ethnoculturelle. Or, leur place dans une formation initiale en

enseignement, notamment en ce qui concerne le développement de la compétence interculturelle, requiert davantage d'appuis scientifiques.

1.2.2 Les effets des stages de formation en enseignement à l'étranger

Concrètement, plusieurs initiatives ont été mises en branle afin d'internationaliser la formation des enseignants dans les universités québécoises. Parmi celles-ci, l'ajout de cours orientés vers la diversité culturelle aux programmes des formations en enseignement est déjà pratique courante (Larochelle-Audet *et al.* 2013). Cependant, des auteurs (Cushner, 2007; Kissock et Richardson, 2010; Leeman et Ledoux, 2003; Sleeter, 2007; Villegas et Lucas, 2002) notent que pour véritablement développer une compétence interculturelle, des études théoriques sont insuffisantes. Pour la développer, les enseignants doivent aller au-delà de leur zone de confort afin d'observer le monde sous un autre angle. À cet égard, la valeur d'une expérience immersive à l'étranger serait considérable (Bennett, 2004).

L'importance accordée aux expériences interculturelles est non seulement reconnue par plusieurs auteurs (Bennett, 2004; Browne et Reid, 2012; Bryan et Sprague, 1997; Clement et Outlaw, 2002; Cushner, 2007; Cushner et Mahon, 2002; Marx et Moss, 2011, Ozek, 2009; Sleeter, 2007; Stachowski et Chleb, 1998; Villegas et Lucas, 2002) mais aussi par plusieurs politiques d'internationalisation mises en place par les milieux scolaires et universitaires. Dans ces politiques, la mobilité des élèves et des étudiants via des stages, de courts séjours ou des études à l'étranger est favorisée. Ces expériences représentent, pour ces milieux, une forme d'adaptation à l'accroissement de la diversité ethnoculturelle. Cushner (2011) constate à cet égard une augmentation dans l'intérêt à trouver des façons d'intégrer une expérience internationale significative dans les programmes de formation. Pour ce dernier, il s'agirait d'une des meilleures façons de préparer les futurs enseignants à comprendre et à relever les défis associés à l'enseignement dans une ère de mondialisation et de diversité.

Cette valeur accordée à l'expérience interculturelle trouve des appuis dans l'argumentaire de l'approche expérientielle. Selon cette approche, l'expérience dans une situation réelle est une source importante et unique d'apprentissage. En effet, selon Balleux (2000), il s'agit d'un mode d'apprentissage où l'on voit « une initiative et un engagement personnels de l'apprenant » et où l'apprentissage « se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant » (p. 268). Dans un même ordre d'idées, Kolb, Boyatis et Mainemelis (2001) soutiennent que « l'expérience joue un rôle central dans un processus d'apprentissage » (traduction libre, p. 227) et que « la connaissance découle de la recherche et de la transformation d'une expérience » (traduction libre, p. 228). Pour l'adulte, l'expérience est au centre de sa personne et de son identité, et elle contribue « à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables » (Balleux, 2000, p. 265). Ainsi, en offrant une expérience centrée sur les intérêts de l'apprenant et sur une pratique plutôt que sur une théorie, le stage à l'étranger permettrait aux étudiants de se développer et de réaliser des apprentissages significatifs.

Kissock et Richardson (2010), Leeman et Ledoux (2003), Merryfield (2000), Quezada (2004) ainsi que Roberts (2003) soutiennent cependant que bien que plusieurs universités offrent la possibilité de réaliser des stages à l'étranger, peu de connaissances sont disponibles à propos des effets de telles expériences sur les étudiants et sur leur formation en enseignement. À la lumière de notre recension des écrits, on observe, comme ces auteurs, un manque de connaissances relatives à ces initiatives.

Ainsi, une recherche d'approfondissement sur les effets des stages à l'étranger dans la formation initiale des enseignants apparaît nécessaire.

1.3 La question générale de recherche

Les problématiques sociale et scientifique ont présenté un milieu éducatif attentif à la diversité ethnoculturelle et aux enjeux de la mondialisation. Plus spécifiquement, elles sont venues souligner un besoin de formation en matière de diversité ethnoculturelle. S'inscrivant dans ce contexte, les stages à l'étranger dans les programmes de formation initiale en enseignement connaissent présentement une hausse d'intérêt dans les milieux scolaires et universitaires (Cushner, 2011). Cependant, des auteurs (Kissock et Richardson, 2010; Leeman et Ledoux, 2003; Merryfield, 2000; Quezada, 2004; Roberts, 2003) soulignent un manque de connaissances sur les effets de ces stages sur les étudiants en formation en enseignement.

Au Québec, aucune étude n'a été réalisée afin d'identifier et décrire les effets des stages à l'étranger sur les étudiants et leur formation en enseignement. Dans ce contexte, ce mémoire a donc pour but de répondre à la question générale de recherche suivante :

Quels sont les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger dans le cadre d'une formation initiale universitaire en enseignement?

1.4 La pertinence de la recherche

Cette section présente la pertinence sociale et la pertinence scientifique de la recherche.

1.4.1 La pertinence sociale

Le Gouvernement du Québec (1998, p. 32) reconnaît l'importance des enseignants dans l'implantation et la réussite de tout projet du milieu scolaire. Or, comme

explicité par le MELS dans son Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2007), le système d'éducation a aujourd'hui le défi d'accompagner des jeunes aux différences marquées et aux exigences divergentes, et il doit désormais préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement. Sa triple mission (Qualifier dans un monde en changement; Instruire dans un monde du savoir; Socialiser dans un monde pluraliste) présente les attentes naturellement élevées que la société entretient envers son système d'éducation et ses enseignants. Le Gouvernement du Québec (2001) retient d'ailleurs qu'on attend de plus en plus des enseignants

qu'ils assument des rôles de guides, de conseillères et de conseillers ainsi que d'accompagnatrices et d'accompagnateurs auprès des élèves, et ce, en plus de leur rôle traditionnel lié à l'acquisition de connaissances et au développement des compétences. (p. 5)

Ainsi, qu'un étudiant en formation réalise son stage localement ou à l'étranger, il est attendu qu'il rencontre le niveau de maîtrise établi pour l'ensemble des compétences professionnelles au moment d'obtenir son diplôme et son brevet d'enseignement, et qu'il puisse jouer son rôle dans la mise en œuvre des projets éducatifs.

Plus spécifiquement, les enseignants doivent recevoir une formation leur permettant de satisfaire les considérations interculturelles des orientations éducatives du MEES (Gouvernement du Québec, 1998, 2002, 2007). Parmi les initiatives des milieux universitaires, les stages à l'étranger représentent, pour plusieurs chercheurs (Cushner, 2007; Kissock et Richardson, 2010; Leeman et Ledoux, 2003; Sleeter, 2007; Villegas et Lucas, 2002), une avenue intéressante pour la formation générale des enseignants et pour le développement de la compétence interculturelle. C'est pourquoi cette étude cherchera à identifier et décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger dans le cadre de leur formation en enseignement.

En somme, sur le plan social, cette recherche mettra de l'avant l'importance d'une formation en enseignement qui reste en phase avec les besoins actuels en matière d'éducation, particulièrement en ce qui a trait aux enjeux de la diversité et de la mondialisation.

1.4.2 La pertinence scientifique

La description des effets chez l'étudiant d'un stage à l'étranger permettra d'évaluer, en quelque sorte, la pertinence de ces expériences dans le cadre d'une formation en enseignement. Les universités du Québec et d'ailleurs proposent diverses initiatives afin de satisfaire les nouveaux besoins de formation sur la diversité, mais elles ont peu de données pour en comprendre la pertinence éducative. Pour y parvenir, cette recherche vise à apporter, sur le plan empirique, des données inédites sur ces stages qui ont été peu étudiés.

Enfin, les connaissances acquises sur les perceptions des étudiants pourraient améliorer l'offre de formation des enseignants au Québec, en favorisant le potentiel formateur de ces expériences pour les étudiants. En effet, une meilleure compréhension des effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger pourrait contribuer positivement à l'amélioration des modalités de cours et, conséquemment, à améliorer la formation initiale en enseignement.

CHAPITRE II

CADRES CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre se divise en deux grandes sections. La première, le cadre conceptuel, présente et définit les principaux concepts qui découlent de la question de recherche : l'éducation internationale, l'interculturalisme ainsi que l'approche par compétences en éducation. La deuxième section, le cadre théorique, présente des recherches antérieures qui mettent en évidence l'état des connaissances actuelles sur le sujet. De cette analyse découlent utilement trois objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel s'articule autour de trois concepts centraux. L'éducation internationale, d'abord, qui représente le contexte global dans lequel la problématique s'inscrit. L'interculturalisme, ensuite, qui s'intéresse au traitement de la coexistence de différents groupes culturels. L'approche par compétences en éducation, finalement, qui sera divisée en deux parties : les compétences professionnelles en enseignement et particulièrement la compétence interculturelle en enseignement.

2.1.1 L'éducation internationale

La littérature récente montre que l'éducation internationale est une locution vague qui accepte plusieurs définitions. Pour Dolby et Rahman (2008), malgré la « prolifération de l'utilisation de l'expression *éducation internationale*, la littérature récente accorde peu d'attention aux multiples manières de l'utiliser » (traduction libre, p. 676). En effet, dans leur article, ces auteurs identifient, décrivent et analysent six approches distinctes de l'éducation internationale. Cambridge et Thompson (2004) notent également un problème et considèrent que le mot « international » possède une large variété de connotations. Pour eux, l'éducation internationale « est une locution ambiguë parce qu'elle est utilisée de plusieurs façons » (traduction libre, p. 161). Il existe donc un flou conceptuel à préciser.

Avec plus d'une soixantaine d'années de publications évaluées par les pairs, l'éducation comparée est un champ d'études qui a évolué en parallèle avec celui de l'éducation internationale. Toutefois, ce rapprochement ne sera pas pertinent dans le cadre de cette étude. En effet, Crossley et Watson (2003) rappellent que l'éducation comparée a pour origine la collecte et le partage de données statistiques sur l'éducation entre les gouvernements afin qu'à travers différentes comparaisons l'éducation puisse devenir une science avec des principes et des pratiques standardisées. La recherche en éducation comparée s'est diversifiée avec les années, mais cette trajectoire de recherche, qui étudie les différents contextes nationaux, est toujours active aujourd'hui. Or, la création et l'accumulation de ces données statistiques sur l'éducation à travers le monde a conduit, selon Dolby et Rahman (2008) « à la consolidation de l'éducation comparée comme un champ construit dans une perspective scientifique positiviste » (traduction libre, p. 680). Selon Crossley et Watson (2003), ces comparaisons à l'échelle mondiale ont amené les chercheurs en éducation comparée à s'intéresser davantage à la théorisation et aux grandes politiques académiques, mais à se retirer des enjeux plus contextuels et de la pratique.

Bref, il y a bien une « saveur internationale » dans l'éducation comparée, dans l'idée de création et de partage des connaissances à travers le monde, mais ce n'est pas en ces termes que cette étude envisage l'éducation internationale.

De plus, l'éducation internationale ne sera pas utilisée comme une référence à la recherche et au développement au sein des pays du tiers monde, à la justice sociale et à l'engagement communautaire. Crossley et Watson (2003) soulignent que :

cette démarche de recherche est souvent appliquée, évaluative et axée sur des politiques, et que les chercheurs travaillant dans cette trajectoire de recherche sont plus susceptibles d'être affiliés aux organisations internationales, comme l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale, qu'aux universités. (traduction libre, p. 682)

Par exemple, ces enjeux de développement durable et d'éducation pour tous sont au cœur des objectifs de l'UNESCO (2008b) qui s'attache en particulier à :

apporter tous les bienfaits de l'éducation aux pauvres, aux exclus, aux peuples autochtones, aux populations marginalisées et à ceux qui ont des besoins spéciaux – notamment en Afrique, dans les pays les moins avancés et dans les petits États insulaires en développement. (p. 17)

Cette conception de l'éducation internationale, qui cible les groupes les plus défavorisés à travers le monde, n'est donc pas retenue.

Avant de présenter la définition sur laquelle s'appuie cette étude, il est pertinent de présenter des considérations théoriques qui orientent la conception de l'éducation internationale. Ces considérations ont été développées par le Baccalauréat International (BI) depuis sa fondation à Genève en 1968. À ces débuts, cette fondation éducative sans but lucratif avait comme objectif premier de faciliter la mobilité étudiante internationale et de doter les écoles de programmes reconnus par les universités du monde entier. Depuis, cette mission s'est élargie. Avec 3 694 écoles

de tous les niveaux dans 144 pays, le BI cherche maintenant à « développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel » (Organisation du Baccalauréat International, 2014, para. 5).

Les programmes du BI encouragent les élèves à poursuivre leurs apprentissages tout au long de leur vie et à être empreints de compassion afin de comprendre que « les autres, en étant différents, [sont aussi] dans le vrai » (Organisation du Baccalauréat International, 2014, para. 7). Afin d'accéder à cette sensibilité internationale, les élèves du BI doivent, dans un premier temps, développer une compréhension de leur propre identité culturelle. Dans un deuxième temps, ils doivent acquérir les compétences nécessaires pour vivre et travailler avec autrui dans un contexte international, ce que le BI juge désormais indispensable. Pour ce faire, par exemple, tous les élèves doivent apprendre une seconde langue, développer une attitude positive face à l'apprentissage et s'engager dans des démarches de services communautaires. Carole Bellamy, présidente du Conseil de la fondation du BI, résume la mission que se donne la fondation en soulignant que leurs programmes « impliquent les élèves dans une éducation internationale qui suscite chez eux une plus grande tolérance et une meilleure compréhension du monde qui les entoure » (Organisation du Baccalauréat International, 2014, para. 12).

Parallèlement, il est pertinent de mentionner que le Gouvernement du Québec (2002), dans sa stratégie pour réussir l'internationalisation de l'éducation, propose une définition multidimensionnelle de l'éducation internationale qui s'apparente à celle de du BI précédemment explicitée. D'une part, l'éducation internationale serait un partage de connaissance, de savoir-faire en enseignement et de recherche pour le développement économique et social. Il s'agit d'un processus qui favorise les

échanges internationaux de connaissances par la mobilité du personnel enseignant, des élèves et des étudiants. L'éducation internationale serait, de plus, une sortie de ses limites, c'est-à-dire une invitation à se voir comme des citoyens du monde, responsables de comprendre d'autres points de vue et capables de résoudre des problèmes dans un cadre mondial. L'éducation internationale serait aussi une démarche par laquelle les établissements cherchent à avancer dans un marché mondial axé sur l'échange et l'apprentissage au-delà des frontières afin de former des citoyens dans toutes les disciplines à apprendre à travailler dans un milieu tourné vers le monde. Enfin, l'éducation internationale impliquerait la compréhension et l'acceptation de l'autre. Les actants du monde de l'éducation, qui entrent nécessairement en contact avec des gens d'autres cultures, doivent coopérer et intégrer la compréhension et l'acceptation de l'autre dans leurs actions. Bref, les dimensions couvertes par le BI et Gouvernement du Québec (2002) en matière d'éducation internationale suggèrent des orientations similaires.

Il est à noter que d'autres auteurs proposent, en leurs termes, des définitions de l'éducation internationale qui rejoignent celles du BI et du Gouvernement du Québec. Pour Leeman et Ledoux (2003), bien que plusieurs définitions cohabitent, celle qui est axée sur les relations sociales, le respect, l'acceptation et l'image de soi, qui « tient compte des questions politiques, culturelles et des inégalités basées sur l'ethnicité dans la structure socio-économique » (p. 280) se démarque. L'éducation internationale doit stimuler la socialisation des jeunes et leur permettre d'en apprendre davantage sur le fond ethnique et culturel des autres afin de promouvoir la compréhension mutuelle et de combattre les préjugés, la discrimination et le racisme. Cette idée de favoriser la compréhension mutuelle est également mise de l'avant par Beazley (1992), Cambridge et Thompson (2004), Dooly et Villanueva (2006), Kirkwood (2001) ainsi que Knight (2004). Ces auteurs soutiennent que l'éducation internationale doit faire la promotion de la tolérance des valeurs divergentes afin de

préparer les jeunes à vivre dans un système mondial. Pour ceux-ci, l'éducation internationale doit être vue comme un moyen de modifier notre monde en favorisant l'intercompréhension par le rapprochement des citoyens de tous les pays.

À la lumière des éléments conceptuels ci-présents et en accord avec nos présupposés théoriques, cette étude, inspirée par la définition de Knight (dans Bond et Lemasson, 1999), retient que l'éducation internationale est :

un processus d'intégration des dimensions internationale et interculturelle dans l'enseignement, la recherche et les services éducatifs rendus par l'État, les établissements d'enseignement et les organismes et entreprises de ce secteur. (Gouvernement du Québec, 2002, p. 6)

Ainsi, la dimension internationale, ci-définie, et la dimension interculturelle sont au centre de la définition retenue. Conséquemment, il est nécessaire d'explicitier le concept de l'interculturalisme afin de saisir entièrement cette définition de l'éducation internationale.

2.1.2 L'interculturalisme

Afin de comprendre le concept d'interculturalisme, il importe d'abord de le distinguer du multiculturalisme. Ces deux concepts, bien qu'apparentés, n'entrevoient pas de la même manière la coexistence des différents groupes culturels d'une société (Leeman et Ledoux, 2003).

Le terme multiculturalisme a émergé dans les années 1960 et 1970 dans des pays comme le Canada, l'Australie, la Grande-Bretagne et les États-Unis. À ses débuts, le multiculturalisme était associé aux valeurs libérales de ces pays, c'est-à-dire aux libertés individuelles, à l'égalité des citoyens et à la création d'une société mixte et tolérante, et que ces droits et libertés étaient inscrits dans la loi (Meer et Modood, 2011). Wood, Landry et Bloomfield (2006) estiment cependant que les

auteurs du multiculturalisme ont mis de côté « toute forme d'intervention économique en supposant qu'une fois la discrimination placée hors de la loi, le marché allait éventuellement récompenser équitablement les minorités » (traduction libre, p. 3). Ces auteurs soutiennent que le multiculturalisme a créé un faux sentiment d'harmonie puisqu'il aurait encouragé la création de communautés culturellement distinctes et géographiquement isolées (ghetto).

Ainsi, l'intégration se révélerait particulièrement difficile pour les immigrants de deuxième et de troisième générations « qui peinent à trouver un endroit où leur identité nouvelle et hybride serait reconnue et célébrée, les menant souvent à l'aliénation » (traduction libre, p. 4). Bref, le multiculturalisme (tel qu'il était envisagé à son origine) a essuyé plusieurs critiques principalement reliées au fait qu'il maintenait l'exotisme des cultures différentes et qu'il entravait la conversation bidirectionnelle avec la culture majoritaire. Selon Wood *et al.* (2006), ce qui différencie principalement l'interculturalisme du multiculturalisme, c'est l'ouverture par laquelle la communication entre les groupes culturels est facilitée :

Le multiculturalisme a été fondé sur la croyance en la tolérance entre les cultures, mais les sociétés multiculturelles ne sont pas toujours des lieux où l'ouverture est acquise. L'interculturalisme, quant à lui, nécessite l'ouverture comme une condition préalable et, bien que l'ouverture ne soit pas en soi une garantie de l'interculturalité, elle offre un cadre pour que l'interculturalisme se développe. (traduction libre, p. 7)

Dans le même ordre d'idées, Meer et Modood (2011) estiment que, contrairement au multiculturalisme qui ne fait que constater et nommer la différence culturelle, l'interculturalisme est d'abord et avant tout une question de compréhension mutuelle. En effet, l'interculturalisme, qui est apparu aux Pays-Bas et en Allemagne dans le domaine de l'éducation, s'intéressait dès ses origines aux communications entre les différentes nations dans les régions frontalières. La base de cette approche est de

créer la possibilité pour deux entités distinctes d'en savoir un peu plus sur l'autre tout en évitant les obstacles potentiels à la communication, qui est l'élément le plus important. En effet, pour Meer et Modood (2011), ceux qui appuient l'interculturalisme le font toujours en soulignant ses qualités pour favoriser la communication et la reconnaissance des identités.

Bennett (2004) propose une vision similaire de l'interculturalisme en le présentant comme essentiellement lié aux échanges entre les différentes cultures et à la participation de tous les citoyens à la cohésion sociale. L'interculturalisme met l'accent sur les interactions et sur la reconnaissance de la diversité culturelle. L'auteur présente l'interculturalisme comme une extension de notre répertoire de croyances et de comportements, pas comme une substitution. Ainsi, du point de vue de l'interculturalisme, il n'est pas nécessaire de perdre son identité culturelle pour bien fonctionner dans un contexte culturel différent.

De leur côté, Wood *et al.* (2006) proposent une définition concise de l'interculturalisme dans laquelle la communication est la caractéristique principale et le moyen fondamental à travers lequel « l'approche interculturelle vise à faciliter le dialogue, l'échange et la compréhension mutuelle entre les peuples de différentes identités » (traduction libre, p. 9). L'étude retient cette définition de l'interculturalisme puisqu'elle permet de préciser celle précédemment retenue pour l'éducation internationale. En effet, l'ajout de la dimension interculturelle était au centre du concept d'éducation internationale. Pour Knight (2004), ce rapprochement est élémentaire puisque l'internationalisation et l'interculturalisme décrivent une seule et même idée, mais à des échelles différentes :

Le terme *international* est utilisé dans le sens de relations entre les nations, les cultures ou les pays. Nous savons aussi que l'internationalisation passe par l'entretien de rapport avec la diversité des cultures qui existe au sein des pays, des communautés et des institutions, et que le terme *interculturel* est utilisé pour traiter les aspects locaux de l'internationalisation. (traduction libre, p. 11)

Ainsi, l'éducation internationale et l'interculturalisme partagent un système de valeurs, une attitude vis-à-vis la diversité et des stratégies orientées vers la compréhension mutuelle, la reconnaissance de l'autre et la célébration des différences.

En outre, pour Lafortune, Ettayebi et Jonnaert (2006), les défis liés à l'éducation internationale et à l'interculturalisme soulèvent actuellement plusieurs enjeux qui s'inscrivent de plus en plus dans les curriculums à l'échelle internationale. Compte tenu de cette tendance, il devient utile à ce point-ci de présenter les vastes courants de réformes en éducation qui touchent de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, dont celui du Québec, de manière à aborder le dernier élément du cadre conceptuel : l'approche par compétence en éducation.

2.1.3 L'approche par compétences en éducation

La dernière réforme du système d'éducation québécois, qui s'est amorcée en 2001 (Gouvernement du Québec, 2001), se positionne dans la vague des réformes en éducation observées à travers le monde. Ces réformes contemporaines des systèmes d'éducation « passent pratiquement toutes par des modifications majeures, avec des impacts structurants importants sur les différents ordres d'enseignement » (Lafortune *et al.*, 2006, p. 5) et s'appuient, entre autres, sur une logique de développement par compétences. Vues comme une tentative de « moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser » (Perrenoud, 2000, p. 1), ces réformes axées sur le développement de compétences diffèrent d'un système éducatif à un autre. Toutefois, pour Perrenoud (2000), le moteur principal de ces réformes demeure la volonté de

faire évoluer les orientations des écoles afin qu'elles permettent « de mieux adapter à la réalité contemporaine, dans le champ de travail, de la citoyenneté et de la vie quotidienne » (p. 1). Elles ont également en commun de placer l'apprenant au centre des nouveaux curriculums. Ainsi, depuis une vingtaine d'années, les responsables des politiques éducatives subissent des pressions internationales sans précédent. Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE et le Bureau international de l'éducation (BIE) de l'UNESCO, entre autres, participent à l'implantation et au suivi de ces réformes dans différents pays. S'inscrivant dans cette tendance, le ministère de l'Éducation du Québec a actualisé, en 2001, ses exigences sur l'ensemble de ses institutions en respectant les bases de l'approche par compétences.

Dès lors, la structure des programmes de formation du Québec s'est articulée autour des domaines d'apprentissages, des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Les domaines d'apprentissages, d'abord, regroupent les disciplines scolaires (langues, mathématique, science et technologie, univers social, arts, développement personnel) qui invitent les élèves à développer des compétences disciplinaires particulières. Ensuite, les compétences transversales (ordre intellectuel, ordre méthodologique, ordre personnel et social, ordre de la communication) renvoient à des aspects de la formation qui doivent être pris en compte par chacun des domaines d'apprentissages. Elles cherchent à décroiser les disciplines afin de permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées. Enfin, les domaines généraux de formation constituent différentes sphères importantes pour la société (santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté). Leur intégration a pour objectif de lier les apprentissages scolaires à la vie quotidienne.

Ainsi, en adoptant une approche orientée sur des compétences à développer chez les élèves, le Gouvernement du Québec (2001) a convenu, en parallèle, au besoin d'harmoniser la formation des enseignants à ces nouvelles approches. En ce sens, le gouvernement a adopté un cadre d'orientation organisé autour de douze compétences professionnelles à développer et à maîtriser afin de pouvoir exercer la profession d'enseignant.

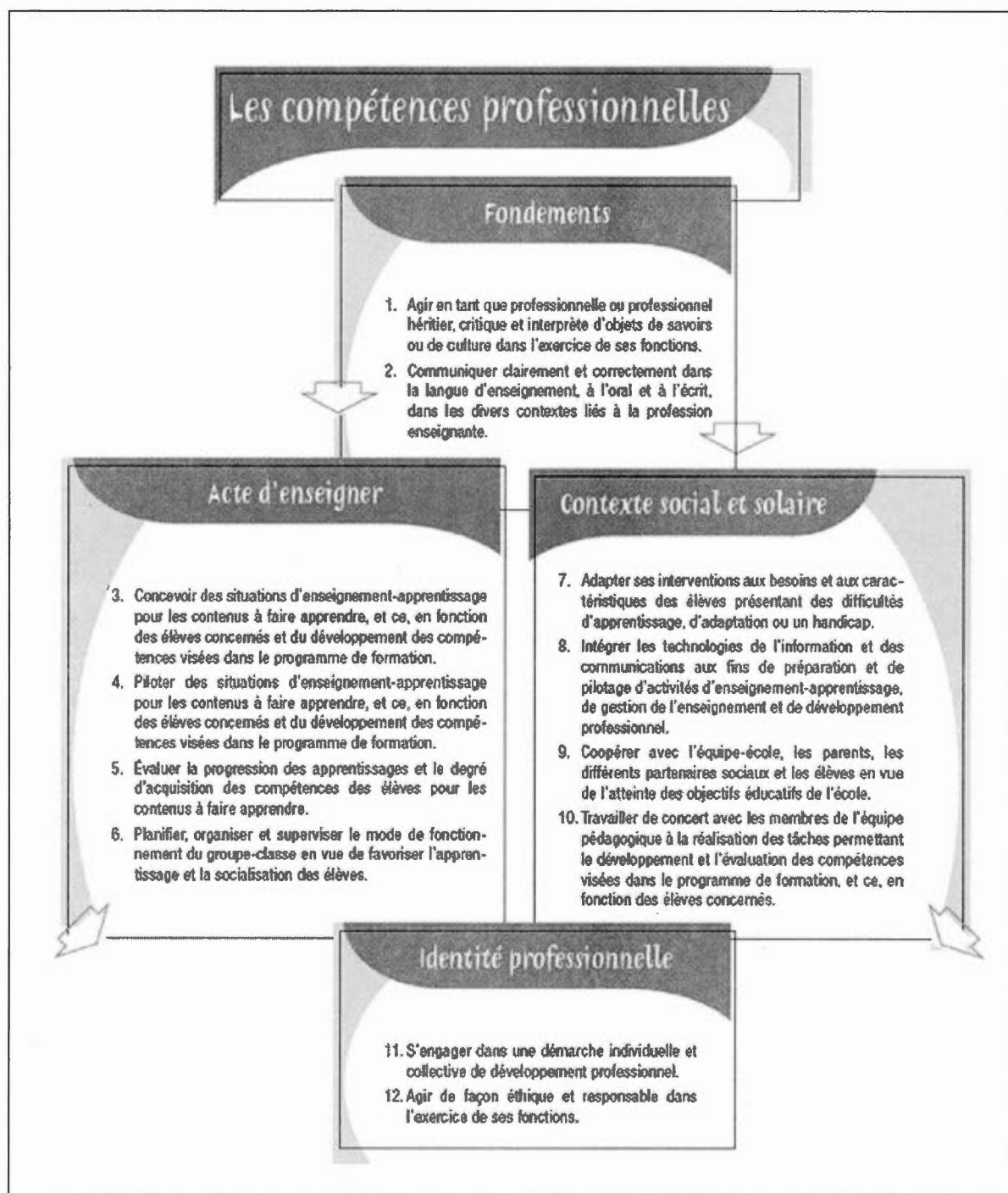
2.1.3.1 Les compétences professionnelles en enseignement

Le Gouvernement du Québec (2001) retient que la compétence professionnelle « s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent [...] est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » (p. 3). C'est cette conception de compétences professionnelles qui a été retenue afin de définir la formation initiale à l'enseignement. La figure 2.1, tirée de la publication *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles* du Gouvernement du Québec (2001), présente ces douze compétences professionnelles.

Toutefois, les éléments présentés au *Chapitre 1 - Problématique* du présent mémoire précisent qu'en réaction aux changements à l'échelle mondiale et qu'en addition aux compétences professionnelles déjà en place, la formation des enseignants d'aujourd'hui devrait également s'adapter à l'accroissement de la diversité ethnoculturelle et que cela sollicite le développement de compétences particulières. La section suivante discute de la compétence interculturelle chez les étudiants-enseignants.

2.1.3.2 La compétence interculturelle en enseignement

En publiant, en 2009, le *Handbook of Intercultural Competence*, Deardorff (2009) témoigne de l'intérêt accru des chercheurs et des praticiens à mieux comprendre le



**Figure 2.1 Les compétences professionnelles en enseignement
(Gouvernement du Québec, 2001)**

concept général de la compétence interculturelle. Au 17^e chapitre, Cushner et Mahon (2009) s'intéressent spécifiquement à la compétence interculturelle en éducation. Selon ces auteurs, le concept d'interculturalité n'est pas nouveau en éducation. Pourtant, ils ajoutent qu'il n'existe aucun *blueprint* exact pour développer cette compétence. Ils conçoivent tout de même que la compétence interculturelle est multidimensionnelle. Ainsi, Cushner et Mahon (2009) proposent quatre composantes essentielles au développement de la compétence interculturelle relative à l'éducation :

1. *Perception, Perspective and Relationship Building*; 2. *Cognition, Complexity and Conflict*; 3. *Cultural knowledge, Attitude and Efficacy*; 4. *International Worldview*.

Ces qualités combinent :

des aspects d'intelligence émotionnelle, contextuelle et interpersonnelle afin de développer une personne émotionnellement attentionnée, mais qui demeure équilibrée et en contrôle, sensible aux dynamiques interpersonnelles et qui est véritablement lucide face à des situations d'interactions complexes. (traduction libre, p. 312)

Cushner et Mahon (2009) ne sont pas les seuls à proposer des composantes nécessaires au développement de la compétence interculturelle. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) est un document qui décrit « ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer [efficacement, en considérant] aussi le contexte culturel qui soutient [cette] langue » (p. 9). Dans le CECR, la compétence interculturelle est également présentée sous forme de composantes :

- *la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère;*
- *la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture;*
- *la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels;*
- *la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (p. 84)*

La compétence interculturelle est présentée similairement par d'autres auteurs. Une recension d'écrits a amené Villegas et Lucas (2002) à proposer la notion de *culturally responsive teacher* pour expliquer ce que devraient développer les enseignants d'aujourd'hui en matière de compétences professionnelles relatives à l'internationalisation. Ainsi, ils proposent six caractéristiques à développer pour rencontrer les exigences d'un tel besoin : 1. développer une conscience socioculturelle et reconnaître qu'il y a plusieurs façons de percevoir notre monde; 2. considérer la diversité comme une ressource utile plutôt qu'un problème à surmonter; 3. se voir comme responsable et capable d'apporter des changements éducatifs qui rendront les écoles plus sensibles à tous les élèves; 4. comprendre comment les apprenants acquièrent des connaissances et être capable de promouvoir la construction des savoirs; 5. s'intéresser à la vie de ses élèves; 6. concevoir un enseignement adapté. Ce cadre de référence, repris par d'autres auteurs (Klingner et Edwards, 2006; Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004; Zeichner, 2006), n'a pas d'intention prescriptive, mais cherche à alimenter une discussion sur les changements qui doivent être apportés aux formations initiales des enseignants. Voici le détail de chacune des six caractéristiques :

1 - Une conscience socioculturelle

La conscience socioculturelle est la compréhension que les façons de penser et de se comporter des gens sont profondément influencées par des facteurs telles l'origine ethnique, la classe sociale et la langue. Malgré les inconforts impliqués, les enseignants doivent être formés pour reconnaître l'illégitimité de cette stratification sociale qui est souvent perçue comme admise. Sans cette conscience que notre société fonctionne en grande partie pour ceux qui sont déjà avantagés, les enseignants seront incapables de traverser les frontières qui les séparent de leurs élèves socioculturellement différents, en particulier lorsqu'ils feront partie de groupes opprimés.

2 - Une attitude avouée et positive à l'égard de la diversité socioculturelle

Les enseignants doivent considérer la diversité comme une ressource utile plutôt qu'un problème à surmonter. Ils doivent être convaincus que tous les élèves, pas seulement ceux des groupes dominants, sont des apprenants capables qui apportent une richesse de connaissances et d'expériences à une école. En respectant les différences socioculturelles, les enseignants sont plus enclins à considérer les élèves des groupes non dominants comme également capables, même si leurs façons de penser, de parler et d'agir évoluent sous différentes normes culturelles. Ainsi, ils produiront des résultats académiques favorables.

3 - Un engagement et les compétences pour apporter des changements

Un enseignant interculturellement compétent est capable et responsable d'apporter des changements éducatifs qui rendront les écoles plus sensibles à tous les élèves. Il travaille activement afin de déconstruire la perception que les différences sont des sources de problèmes, mais qu'elles sont plutôt des ressources utiles. La formation initiale des enseignants doit donc amener ses étudiants à croire en leur capacité

d'apporter des changements et en la possibilité que les écoles soient des lieux où ces transformations sociales peuvent prendre racine.

4 - Une vision constructiviste de l'apprentissage

Selon la posture épistémologique constructiviste, les apprenants utilisent et transfèrent leurs connaissances antérieures pour s'ajuster à de nouvelles situations et ainsi bâtir et intégrer de nouveaux apprentissages. Bien entendu, ces connaissances antérieures sont tirées, entre autres, d'expériences personnelles et culturelles. Ainsi, pour soutenir la construction de connaissances de leurs élèves, les enseignants doivent favoriser la construction de ponts entre ce que leurs élèves savent déjà sur un sujet et les nouvelles idées et expériences auxquelles ils sont exposés. Les enseignants doivent donc continuellement ajuster leur plan d'action en fonction des différentes réalités et des différents besoins de leurs élèves. Bref, en reconnaissant que la diversité joue un rôle important dans l'apprentissage, l'approche constructiviste place la responsabilité de s'ajuster aux différences socioculturelles des élèves entre les mains des enseignants.

5 - S'intéresser à la vie de ses élèves

Parce qu'il existe aussi des différences individuelles au sein d'un groupe et parce que la culture est toujours en évolution, les enseignants doivent cultiver l'intérêt qu'ils accordent à la vie de leurs élèves à l'extérieur de l'école. Ces connaissances peuvent ensuite être mises à contribution significativement en intégrant les intérêts, les préoccupations et les forces de l'élève à des activités d'apprentissage placées dans des contextes qui leur sont plus familiers.

6 - Pratiques pédagogiques adaptées aux cultures

Les enseignants interculturellement compétents utilisent leur compréhension des différentes réalités socioculturelles et personnelles de leurs élèves pour adapter leurs

pratiques pédagogiques. Ces pratiques sont variées et impliquent tous les élèves dans la construction de connaissances.

Bref, pour Villegas et Lucas (2002), les enseignants interculturellement compétents, en parvenant à maîtriser ces six caractéristiques, ont :

un degré élevé de conscience socioculturelle, s'engage ouvertement dans une attitude positive vis-à-vis les étudiants de divers horizons, se considèrent comme des agents de changement, comprennent et acceptent les postures constructivistes de l'apprentissage et de l'enseignement, et s'intéressent aux élèves dans leurs classes. C'est la combinaison de toutes ces dispositions, connaissances et compétences qui leur permettra de concevoir un enseignement qui facilite l'apprentissage des élèves. (traduction libre, p. 23-24)

Gay (2002) ainsi que Marx et Moss (2011) se réfèrent également à la notion de *culturally responsive teacher* et partagent cette vision de la compétence interculturelle. Pour Gay (2002), cette notion est « basée sur l'hypothèse que lorsque les connaissances et les compétences sont situées à l'intérieur des expériences et des cadres de référence des apprenants, elles sont plus significatives, intéressantes et plus facilement assimilées » (traduction libre, p. 106). Marx et Moss (2011) proposent une définition similaire et considèrent que les enseignants interculturellement compétents doivent reconnaître le rôle que la culture joue dans l'apprentissage, et utiliser les caractéristiques culturelles et les expériences personnelles des diverses origines ethniques comme des ressources pour enseigner plus efficacement.

Au Québec, le référentiel des compétences professionnelles des enseignants, formé de douze compétences (figure 2.1) qui, à leur tour, sont formées de plusieurs composantes, ne permet pas d'évaluer explicitement une compétence interculturelle. Toutefois, selon Larochelle-Audet (2014), certaines composantes des douze compétences renvoient au développement de savoir-faire qui considèrent la diversité ethnoculturelle. Ainsi, nous retrouvons ces considérations dans trois des composantes

de la compétence 1 « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » :

Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves. (Composante 1.3), Transformer la classe en un milieu ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun. (Composante 1.4), Poser un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. (Composante 1.5);

dans une composante de la compétence 3 « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation » :

Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage. (Composante 3.4);

et dans une composante de la compétence 12 « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » :

Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues (Composante 12.6).

Ainsi, les universités québécoises évaluent, par le biais de ces composantes, des aspects de compétence interculturelle. Or, l'Université du Québec à Montréal, quant à elle, a bonifié les douze compétences professionnelles ministérielles d'une treizième compétence à développer. Cette treizième compétence vise explicitement le développement de la compétence interculturelle. Selon le rapport synthèse du sommet 2014 du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité

ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, organisé par l'Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité (OFDE, 2014), un modèle spécifique (compétence 13) plutôt qu'un modèle intégré (composantes interculturelles parsemées dans les douze compétences) serait avantageux pour plusieurs raisons :

- Présente de façon claire et précise l'importance de combattre les inégalités sociales, de même que l'importance du vivre-ensemble dans une société pluraliste;
- Augmente les chances d'une réelle prise en compte en formation initiale;
- Permet d'éviter que la responsabilité du traitement de la question interculturelle ne soit répartie entre un trop grand nombre de professeurs, au risque que personne ne s'en occupe;
- Limite les possibilités d'éparpillement et de redondance d'indicateurs observables similaires entre les différences compétences;
- Facilite l'encadrement des stages en milieu scolaire.

Pour le moment, à l'UQAM, seul le programme en éducation préscolaire et en enseignement primaire (ÉPEP) possède une grille de coévaluation de la compétence 13 pour ses stages (Annexe A). Cette grille scinde la treizième compétence en deux composantes, qu'elle subdivise ensuite en sous-composantes. Le tableau 2.1 en présente une synthèse. Ces sous-composantes sont également déclinées en indicateurs pour chacun des quatre stages. Ainsi, la grille de coévaluation de la compétence 13 de l'ÉPEP établit le niveau de maîtrise attendu.

En somme, pour définir la compétence interculturelle en enseignement, la présente étude retient la proposition de l'UQAM et de sa treizième compétence. D'abord, parce que cette compétence a été élaborée en fonction du contexte québécois. Ainsi, elle s'accorde avec cette étude qui s'intéresse aux effets déclarés d'étudiants québécois en formation initiale universitaire. Ensuite, pour des raisons plus théoriques que conceptuelles, la compétence 13 de l'UQAM présente l'avantage

Tableau 2.1
Synthèse de la grille de coévaluation de la compétence 13
des stages du programme en éducation préscolaire et primaire de l'UQAM

Compétence 13 : S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle.

Composante	Sous-composante
Composante 1 : Tenir compte des réalités des élèves des minorités et répondre à leurs besoins.	A. Prendre en compte les réalités <u>migratoires</u> et <u>familiales</u> des élèves des minorités et répondre à leurs besoins. B. Prendre en compte les réalités <u>linguistiques</u> des élèves et répondre à leurs besoins. C. Prendre en compte les réalités <u>ethnoculturelles</u> des élèves et répondre à leurs besoins.
Composante 2 : Instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.	A. Susciter un sentiment d'équité, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les élèves. B. Développer chez les élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste.

d'être opérationnelle. Cette considération est primordiale pour une étude qui s'intéresse notamment aux effets d'un stage à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle. Ainsi, pour répondre à la question générale de recherche, cette étude pourra éventuellement trouver des appuis dans une grille d'évaluation comprenant des indicateurs observables et des attentes de maîtrise claires.

2.2 Cadre théorique

La problématique présentée au premier chapitre est venue souligner le besoin de former des enseignants capables de jouer le rôle d'intermédiaire culturel, et ainsi favoriser la compréhension mutuelle et la tolérance. (Clement et Outlaw, 2002; Cushner, 2011; Delors, 1996; Leeman et Ledoux, 2003; Merryfield, 2000). Le développement de la compétence interculturelle est un enjeu manifeste de la formation initiale des enseignants et, pour y parvenir, des écrits suggèrent que les connaissances scientifiques du domaine sont insuffisantes (Cushner, 2007; Kissock et Richardson, 2010; Leeman et Ledoux, 2003; Marx et Moss, 2011; Merryfield, 2000;

Quezada, 2004; Roberts, 2003; Sleeter, 2007; Villegas et Lucas, 2002). À ce chapitre, la rencontre avec la diversité ainsi que l'immersion dans des contextes culturels étrangers auraient un rôle primordial à jouer dans ce que Bennett (2004) appelle un changement paradigmatique d'une vision ethnocentrique vers une vision ethnorelative.

En effet, les travaux de Bennett (2004) sur le développement de la sensibilité interculturelle accordent une place importante aux expériences à l'étranger. Cet auteur propose le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), un cadre théorique pour expliquer pourquoi certaines personnes semblent plus compétentes à communiquer avec des personnes d'autres cultures. Ce modèle oppose deux visions : l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme. Une vision ethnocentrique se traduit par l'expérience de sa propre culture comme centrale à la réalité, une vision où les croyances et les comportements d'une personne n'ont jamais été contestés. En revanche, une vision ethnorelative du monde entrevoit les croyances et les comportements d'une personne comme une des combinaisons possibles parmi plusieurs autres. Pour passer de la première à la seconde, un individu doit reconnaître

que sa propre culture est construite par le milieu particulier dans lequel il a socialisé, et qu'elle n'est pas universellement partagée. Or, ce relativisme culturel n'est pas acquis pour les individus qui ont vécu une socialisation principalement monoculturelle. Pour Bennett (2004), les expériences interculturelles peuvent mettre en relief cette inconscience culturelle, en générant une pression qui peut amener des changements. Cela survient lorsque la vision ethnocentrique, bien que suffisante pour gérer la socialisation au sein de sa propre culture, est insuffisante pour développer et maintenir des relations sociales à travers les frontières culturelles. Bref, les relations interculturelles (comme ce peut être le cas, par exemple, lors de séjours internationaux), conduisent à cette pression à développer une plus grande sensibilité interculturelle. Selon Bennett, l'immersion dans d'autres contextes culturels pourrait être un élément essentiel dans le processus de transformation d'une vision ethnocentrique vers une vision ethnorelative, ce qui serait en phase avec les besoins en matière d'internationalisation de la formation des enseignants.

Bref, en termes de connaissances actuelles, la littérature scientifique s'entend malgré tout pour dire que ces expériences sont généralement positives pour les étudiants-enseignants (Bennett, 2004; Browne et Reid, 2012; Bryan et Sprague, 1997; Clement et Outlaw, 2002; Cushner, 2007; Cushner et Mahon, 2002; Marx et Moss, 2011, Ozek, 2009; Sleeter, 2007; Stachowski et Chleb, 1998; Villegas et Lucas, 2002). Pourtant, au Québec, aucune étude ne décrit les effets déclarés par les étudiants-enseignants qui participent à un stage à l'étranger, d'où la question générale de recherche formulée dans la problématique :

Quels sont les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger dans le cadre d'une formation initiale universitaire en enseignement?

Le cadre conceptuel a ensuite défini trois concepts centraux à la présente étude : l'éducation internationale, l'interculturalisme et l'approche par compétences en éducation. Ensemble, ils établissent une base pour élaborer le cadre théorique.

Ainsi, les sections suivantes présenteront d'abord un modèle d'analyse visant à catégoriser les effets d'un stage à l'étranger. Chacune des catégories de ce modèle seront ensuite explicitées et soutenues par une sélection de recherches recensées pouvant y être associées.

2.2.1 À la recherche d'un modèle d'analyse des effets d'un stage en enseignement à l'étranger

Plusieurs auteurs proposent des modèles d'analyse pour catégoriser les effets déclarés par les étudiants suite à une expérience à l'étranger. Plusieurs de ces modèles d'analyse seront d'ailleurs présentés dans ce cadre théorique puisqu'ils ont été intégrés au modèle retenu. Par exemple, Cushner et Mahon (2002) regroupent ces effets en deux catégories : *Beliefs about self, others, and increased self-efficacy* et *Global-mindedness / Diversity*. Ce modèle d'analyse n'a cependant pas été retenu puisqu'il accordait peu d'importance au développement des compétences professionnelles qui sont au centre de la formation des enseignants.

Willard-Holt (2001) propose également des catégories d'effets : *Preconception; Observations of the Mexican students and classrooms; Impact on student teaching and beyond; Teaching characteristics; Personal change; Negative impacts*. Ces six catégories d'effets sont ensuite divisées en plusieurs sous-catégories. Ce modèle d'analyse n'a pas été retenu puisqu'il est rigide et difficilement adaptable à un autre contexte de recherche. En effet, les deux villes impliquées dans cet échange (Harrisburg, Pennsylvanie, et Pachuca, Mexique) construisaient déjà des liens politiques, économiques et éducatifs privilégiés qui ont facilité l'ensemble de

l'expérience. Le cadre théorique et les catégories qui en ont découlé sont donc collés à ces particularités et n'en sont pas aisément dissociables.

Le modèle d'analyse retenu est une adaptation des niveaux hiérarchiques de développement de l'American Field Service (AFS). Ce modèle est plus générique, englobant et flexible. Ainsi, il permet de considérer le développement des compétences professionnelles, ce qui est nécessaire dans l'évaluation des stages en enseignement et de leur place dans une formation accréditée et orientée sur le développement par compétences. La prochaine section présente le modèle de l'AFS.

2.2.2 Les catégories d'effets déclarés d'une expérience à l'étranger : le modèle de l'American Field Service

L'American Field Service (AFS) est un organisme sans but lucratif, créé en 1914, qui fait la promotion des échanges interculturels et de l'implication communautaire par des programmes internationaux qui « permettent aux participants de s'ouvrir sur le monde, d'apprécier les différences culturelles et les intérêts universels qui existent entre les différents peuples de la terre » (American Field Service, 2001b, para. 5). Avec les années, l'organisme a développé une expertise qui leur a permis de catégoriser les effets de telles expériences chez leurs participants. Selon l'AFS, ces expériences immersives ont comme effet

d'augmenter les compétences interculturelles [des participants,] d'élargir leurs horizons et d'apprendre l'un de l'autre, tout en développant leurs habiletés en communication. Sortant de leur expérience avec la préparation nécessaire pour vivre dans une société globale et diversifiée, ils sont ainsi plus aptes à entrer en contact et à interagir avec des personnes d'autres cultures. (American Field Service, 2001a, para. 2)

Ainsi, en termes d'effets, l'AFS propose des catégories de bénéfices que les « participants acquièrent avant, pendant et après leur expérience interculturelle » (American Field Service, 2001a, para.3). La pyramide (figure 2.2) que l'organisme



Figure 2.2 Les niveaux croissants de développement des compétences acquises à l'étranger (American Field Service, 2001a)

propose pour schématiser les niveaux croissants de développement des compétences que leurs participants acquièrent avant, pendant et après leur expérience interculturelle est inspirante.

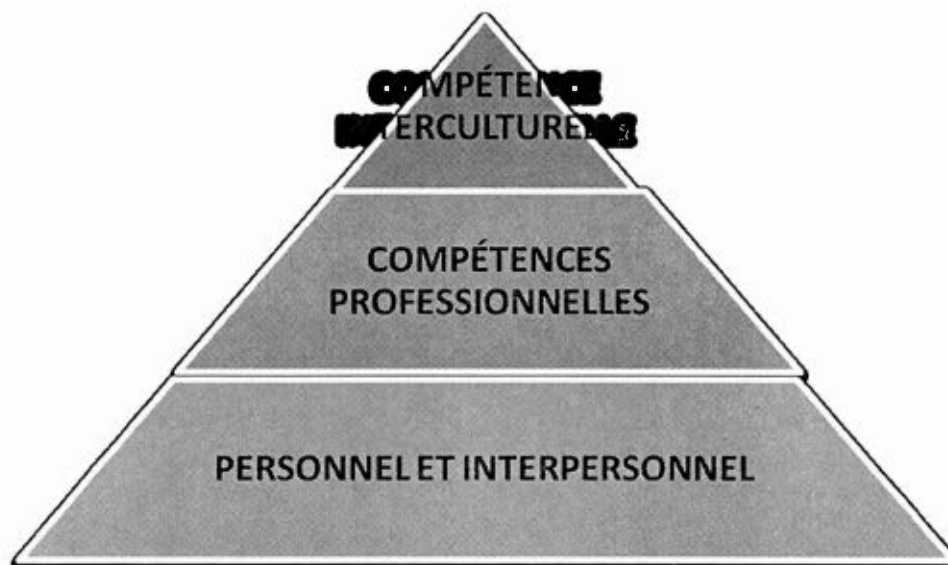
Le niveau *personnel* renvoie aux valeurs et aux compétences qui amènent à mieux se connaître, développer sa confiance et son autonomie, gérer les situations nouvelles, et à se rendre compte que l'on est profondément influencé par sa propre culture. Le niveau *interpersonnel* précise la capacité à développer des relations interpersonnelles, à percevoir et à s'adapter à d'autres valeurs, et à s'engager envers les autres cultures dans un esprit de coopération. Le niveau culturel correspond aux connaissances et à la sensibilité nécessaire pour mieux connaître sa culture et celles des autres, et adapter son comportement en fonction du contexte culturel. Le niveau global amène à la prise de conscience des enjeux mondiaux, à aborder ces situations selon un point de vue

autre que celui de sa culture d'origine, et à participer à des projets locaux qui contribuent à la construction d'un monde plus juste.

Ces quatre niveaux ont donc été un point de départ qui a permis de construire le cadre théorique de la présente recherche. Inspirée du modèle développé par l'AFS pour schématiser le développement des participants à une expérience interculturelle (figure 2.2), la figure 2.3 représente une adaptation de ce modèle pour les étudiants en formation en enseignement qui réalisent un stage à l'étranger.

D'abord, cette adaptation regroupe le personnel et l'interpersonnel en un seul niveau. En faisant cela, le modèle d'analyse retenu s'accorde avec les résultats de plusieurs recherches qui choisissent de les regrouper. Ensuite, les compétences professionnelles propres aux formations québécoises en enseignement ont été ajoutées puisqu'elles sont nécessaires à l'évaluation des stagiaires. Cette adaptation était essentielle afin d'être conforme aux attentes entretenues par le MEES à l'endroit des enseignants en formation. Enfin, les niveaux *culturel* et *global* ont été regroupés sous *compétence interculturelle*. Ensemble, ils recoupent les centres d'intérêt et les attentes liés au développement de cette compétence.

Il est à noter que, dans le cadre de ce mémoire, la compétence interculturelle est placée à part des autres compétences professionnelles pour trois raisons. Premièrement, parce qu'elle ne fait pas partie, en tant qu'entité isolée, des douze compétences professionnelles officielles du MEES. Deuxièmement, parce que la problématique sociale est venue souligner le besoin de formation des enseignants à développer spécifiquement cette compétence. La position qui lui est ici accordée permettra ainsi de mieux cibler cet enjeu de formation. Troisièmement, parce que l'utilisation d'un modèle spécifique plutôt qu'un modèle intégré présente plusieurs avantages, notamment l'augmentation des chances d'une réelle prise en compte en



**Figure 2.3 Les catégories d'effets déclarés
par les étudiants-enseignants en stage à l'étranger
(adapté de American Field Service, 2001a)**

formation initiale, et la limitation des possibilités d'éparpillement et des redondances d'indicateurs observables (OFDE, 2014). D'ailleurs, les recherches antérieures présentées dans la section suivante s'accordent avec le traitement isolé de cette compétence.

Afin de présenter et de justifier adéquatement les objectifs spécifiques, il importe de décrire des recherches antérieures qui sont liées à la question générale de la recherche. Le cadre théorique adapté de celui de l'AFS (figure 2.3) servira donc à structurer le reste de ce chapitre. Ainsi, trois séries de recherches rendront compte, à partir de la présentation des travaux du domaine, des effets déclarés sur le plan personnel et interpersonnel, sur les compétences professionnelles en enseignement, et sur la compétence interculturelle. Chacune de ces sections mènera à un objectif spécifique de recherche et, ultimement, au modèle d'analyse retenu.

2.2.3 Les effets d'un stage en enseignement à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel

Cette section définit d'abord le développement personnel et interpersonnel. Ensuite, elle présente une série de recherches qui témoignent de ce développement suite à un stage en enseignement à l'étranger.

2.2.3.1 Le développement personnel et interpersonnel

L'AFS suppose que les expériences immersives amènent ceux qui les entreprennent à se développer personnellement et à développer des relations interpersonnelles. Sur le plan personnel, l'American Field Service (2001a) avance qu'ils réussiront à :

- *Apprendre à mieux se connaître et à se voir objectivement.*
- *Se rendre compte que l'on est profondément influencé par sa propre culture.*
- *Apprendre à canaliser ses émotions, utiliser ses propres ressources pour gérer le stress, l'ambiguïté des situations nouvelles.*
- *Savoir être créatif, innovant, développer son esprit critique, sa motivation, sa confiance en soi, son autonomie. (para. 4)*

Ces individus augmenteront également leur capacité à développer des relations interpersonnelles en ayant réussi à :

- *Développer des amitiés interculturelles : entrer en interaction avec des peuples et communautés différents et tisser des liens profonds et durables. Avoir l'envie de ces nouvelles rencontres.*
- *L'empathie : être à l'écoute des autres et de leurs besoins. Développer sa capacité à percevoir et s'adapter à d'autres valeurs, réalités.*
- *Acquérir une flexibilité et des compétences sociales : se sentir à l'aise dans tout environnement et adapter son comportement à celui-ci.*
- *Améliorer sa capacité à communiquer : capacité à écouter activement, s'exprimer aisément avec confiance.*

- *S'engager envers les autres cultures dans un esprit de coopération, avec respect et compréhension.* (para. 4)

2.2.3.2 Les recherches antérieures : les effets d'un stage en enseignement à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel

Pour le développement personnel et interpersonnel, la littérature scientifique relève des effets déclarés similaires à ceux de l'AFS chez les étudiants-enseignants qui ont participé à une expérience de stage à l'étranger. Afin d'établir ce lien, une mise en contexte, les principaux résultats de recherche et quelques commentaires pour expliciter la place du développement personnel et interpersonnel seront succinctement établis pour chacune des études présentées.

Sahin (2008)

Cette étude exploratoire a examiné les effets d'une expérience d'enseignement à l'étranger sur le développement professionnel et personnel des futurs enseignants. Dans le cadre de leur programme de stage en formation initiale en enseignement, 26 étudiants d'une université turque ont participé à un stage de deux mois aux États-Unis dans plusieurs écoles secondaires. Ces étudiants-enseignants ont travaillé avec des mentors américains. Au total, 11 des 26 étudiants et 7 des 13 mentors ont participé à l'étude. Deux questionnaires à questions ouvertes, administrés par courriel, et un questionnaire d'entrevue, élaboré en tenant compte des deux précédents questionnaires, ont permis au chercheur d'obtenir des données qualitatives. Elles ont ensuite été codées et analysées sur les bases des étapes proposées par Thomas (2006). Conformément à ces programmes, les répétitions ont été mises en évidence par le regroupement de passages apparentés et des thèmes pertinents ont été dégagés.

Parmi les résultats de cette étude, Sahin (2008) note que l'expérience à l'étranger aurait contribué positivement au développement personnel des étudiants-enseignants :

En termes de développement personnel, tous les futurs enseignants ont formulé des commentaires positifs, telle l'obtention d'un plus grand sens des responsabilités et de meilleures compétences interpersonnelles. Dans de nombreux cas, les futurs enseignants ont mentionné une meilleure confiance en soi pendant et après l'expérience. (traduction libre, p. 1784)

De plus, les mentors auraient également observé un développement significatif autant professionnel que personnel chez leurs étudiants-enseignants. En effet, ils ont rapporté que les stagiaires sont devenus « plus indépendants, plus motivés intrinsèquement, plus confiants dans leur enseignement et plus conviviaux avec les élèves » (traduction libre, p. 1785). En d'autres termes, les étudiants semblent avoir développé un plus grand sentiment personnel d'auto-efficacité vis-à-vis leur capacité à enseigner pertinemment.

Cushner et Mahon (2002)

Ces auteurs ont mené une étude dans le but de comprendre comment un stage à l'étranger aide ou nuit au développement personnel ou professionnel. Les 50 étudiants-enseignants américains qui ont participé à cette étude ont complété un stage en enseignement à l'étranger, principalement en Australie, en Irlande ou en Nouvelle-Zélande. L'analyse des données recueillies par questionnaire à questions ouvertes suggère que les plus importants effets de ces stages peuvent être regroupés sous deux catégories : *Beliefs About Self, Others, and Increased Self-Efficacy* et *Global Mindedness / Diversity*. La première catégorie indique des changements par rapport à l'estime et à la confiance. En effet, Cushner et Mahon (2002) suggèrent que « les étudiants-enseignants qui ont participé à l'étude ont développé une plus grande confiance et une meilleure estime de soi, et qu'il s'agissait, pour un bon nombre d'entre eux, d'une première expérience où il ne pouvait compter que sur eux-mêmes » (traduction libre, p. 51). S'ils veulent réussir un stage à l'étranger, les étudiants-enseignants doivent faire des choix alors qu'ils sont confrontés à des

situations nouvelles qui peuvent tester leurs limites : trouver un logement, payer les factures, communiquer dans une langue étrangère, cuisiner et voyager seul, s'approprier une nouvelle ville, etc. Ces expériences dépayssantes créent des espaces d'autonomisation par lesquels les stagiaires grandissent sur le plan personnel.

De plus, les auteurs considèrent que ces étudiants développent un plus grand sentiment d'autoefficacité. Ainsi, ils auraient une plus grande croyance en leur capacité à accomplir une tâche et cette croyance renforcée se traduirait également en optimisme face à l'adversité. Bref, les auteurs signalent que les stages à l'international permettent la croissance de « la confiance en soi et de l'estime, l'augmentation de la capacité d'attention, l'ingéniosité et la persévérance » (traduction libre, p. 51).

Willard-Holt (2001) et Pence et MacGillivray (2008)

Willard-Holt (2001) a mené une étude qualitative auprès de 27 étudiants-enseignants de la Pennsylvanie qui ont participé à une expérience d'enseignement à Pachuca au Mexique. Les données ont été collectées en quatre étapes. Premièrement, les participants ont répondu à un questionnaire à questions ouvertes avant leur départ. Ce premier questionnaire abordait leurs précédentes expériences de voyage, leurs interactions avec des gens d'autres cultures, et leurs attentes à l'égard de cette nouvelle expérience. Deuxièmement, à leur retour, les étudiants-enseignants ont revu leur questionnaire et ont été amenés à le modifier selon leurs apprentissages. Troisièmement, quatre mois plus tard, ils ont répondu à un nouveau questionnaire afin d'évaluer les effets du stage sur leur enseignement. Finalement, un an plus tard, certains des participants ont été contactés par téléphone afin de découvrir des effets persistants.

Parmi les catégories qui ont émergé suite à l'analyse des données, Willard-Holt (2001) propose *Personal change*. Ainsi, l'expérience étudiée aurait amené les futurs

enseignants à être plus reconnaissants des nombreuses ressources des écoles américaines et de leur société en général, à adopter une attitude plus tolérante et à augmenter leur confiance en soi. De plus, des changements sur le plan de l'empathie ont été soulevés. Willard-Holt (2001) attribue cette sensibilisation à l'expérience d'être une « minorité pour une courte période dans une culture étrangère » (traduction libre, p. 512). À leur retour, certains étudiants-enseignants ont même appliqué cette nouvelle sensibilité aux élèves marginalisés et à ceux ayant des besoins particuliers.

Dans une étude qui reprend la méthodologie et les catégories de l'étude de Willard-Holt (2001), Pence et MacGillivray (2008) notent également des changements personnels chez leurs participants :

Les étudiants ont réfléchi sur l'effet positif que l'expérience a eu sur leur confiance en soi et dans leur vie personnelle. [...] Ils ont noté des changements en eux-mêmes en raison non seulement de l'expérience de terrain, mais, aussi, des expériences (dont certaines ne sont pas si positives) vécues en voyageant et de celles vécues en travaillant à l'école avec un groupe de 15 autres étudiants en formation. Quelques-uns ont établi des parallèles entre ces leçons personnelles et l'enseignement. (traduction libre, p. 22)

En somme, tout comme les études de Sahin (2008) et de Cushner et Mahon (2002), les études de Willard-Holt (2001) et de Pence et MacGillivray (2008) notent que les expériences d'enseignement à l'étranger ont des effets sur le développement personnel et interpersonnel des participants, principalement sur la confiance en soi, l'empathie et l'engagement authentique et ouvert envers une autre culture.

Wilson (2003)

Wilson (1993) s'est également intéressée aux effets des expériences à l'international et elle accorde également beaucoup d'importance aux effets sur le développement personnel et interpersonnel. La figure 2.4 divise ces effets en deux catégories

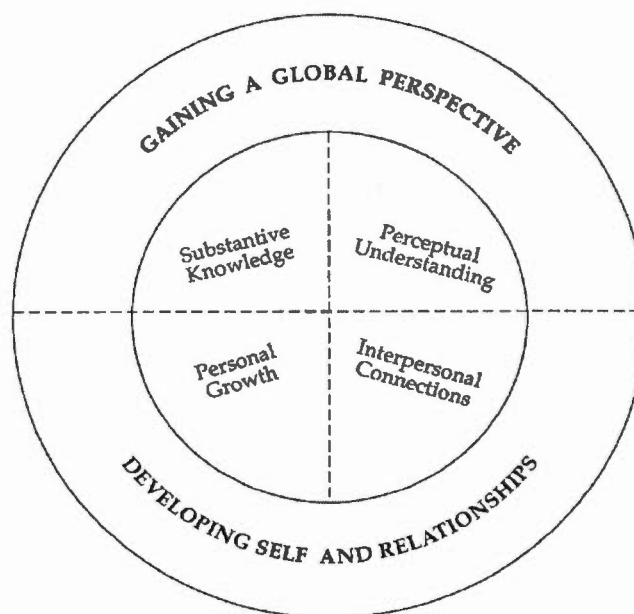


Figure 2.4 Les catégories d'effets
suite à une expérience internationale (Wilson, 1993)

générales : *Gaining a global perspective* et *Devolping self and relationships*. Cette dernière, à son tour, se divise en deux sous-catégories : *Personal Growth* et *Interpersonal Connections*.

Pour la sous-catégorie *Personal Growth*, les étudiants-enseignants afficheraient « une croissance de l'acceptation de soi et des autres, une plus grande maturité, un plus grand sens des responsabilités et de l'indépendance » (traduction libre, p. 22). Pour *Interpersonal Connections*, l'auteure souligne « la capacité à établir des relations interpersonnelles [...] qui ne se limitent pas à des amitiés avec des personnes dans le pays d'accueil » (traduction libre, p. 22). Cette capacité serait ensuite transférable dans plusieurs autres contextes. Ces deux sous-catégories recoupent la catégorie proposée par l'AFS pour le développement personnel et interpersonnel.

Wilson (1993) présente ensuite plusieurs études afin de soutenir ces catégories : McKiernan (1980), Thomlison (1991), Vail et Tennison (1991-92) et Koester (1985). Ces études s'ajoutent également à celles présentées dans cette section.

2.2.3.3 Le premier objectif spécifique

Les connaissances actuelles produites dans les études recensées mettent en exergue l'association entre un stage en enseignement à l'étranger et le développement personnel et interpersonnel. Au final, on peut faire émerger des sous-catégories qui précisent ce développement personnel :

- Sens des responsabilités;
- Confiance et estime de soi;
- Sentiment d'auto-efficacité;
- Ingéniosité et capacité d'adaptation;

et le développement interpersonnel :

- Développer et maintenir des relations interculturelles;
- Empathie;
- Esprit de coopération;
- Tolérance et ouverture d'esprit.

Partant de ce constat, il est attendu que les expériences internationales entreprises par les étudiants-enseignants du Québec impliqueront potentiellement un développement personnel et interpersonnel dans l'une ou l'autre de ces dimensions. Par conséquent, le premier objectif spécifique de recherche est le suivant :

OBJECTIF SPÉCIFIQUE 1 :

Décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel.

2.2.4 Les effets d'un stage en enseignement à l'étranger sur le développement des compétences professionnelles

Cette section présente une série de recherches qui témoignent du développement des compétences professionnelles suite à un stage en enseignement à l'étranger.

2.2.4.1 Le développement des compétences professionnelles

Le cadre conceptuel a établi que les compétences professionnelles étaient au cœur de la formation initiale en enseignement au secondaire. Les douze compétences établies par le Gouvernement du Québec (2001) sont sujettes à évaluation dans l'ensemble des formations québécoises en enseignement, particulièrement au moment des stages de formation. Bien que le contexte international distingue les stages locaux des stages à l'étranger, l'évaluation et les attentes demeurent les mêmes dans les deux cas.

2.2.4.2 Les recherches antérieures : les effets d'un stage en enseignement à l'étranger sur le développement des compétences professionnelles

Les recherches mises de l'avant dans cette section relèvent que les stages à l'étranger permettent de développer des compétences professionnelles en enseignement. Afin d'établir ce lien, une mise en contexte, les principaux résultats de recherche et quelques commentaires pour expliciter le développement des compétences professionnelles seront succinctement établis pour chacune des études présentées.

Lupi, Batey et Turner (2012)

Cette étude examine les réflexions de 56 étudiants de l'Université de North Florida (UNF) qui ont participé à un stage international de trois semaines à Plymouth, en Grande-Bretagne. Son objectif principal est de « déterminer les domaines dans lesquels l'expérience à l'étranger affecte leur sensibilité pédagogique et le développement de leurs compétences professionnelles, et s'ils entrevoient l'école et l'enseignement sous de nouvelles perspectives » (traduction libre, p. 486). Plusieurs stratégies ont permis de collecter les données de cette recherche. Les réflexions écrites des participants étaient la principale source d'informations. Dans ces rapports, les stagiaires ont fourni des descriptions détaillées de leurs activités scolaires et des interactions avec l'ensemble des acteurs du milieu scolaire. Des données ont également été recueillies à partir des discussions pendant le stage entre l'étudiant-enseignant, l'école d'accueil et l'UNF. Des observations informelles, recueillies pendant les repas ou lors de conversations, ont également été prises en compte. Les chercheurs ont révisé tous les documents de réflexion pour ensuite catégoriser les données qui illustraient des modèles de réponses, suivant les principes de l'analyse inductive.

Les données fournies par les participants ont permis à Lupi *et al.* (2012) de noter des différences dans presque tous les aspects pédagogiques dans lesquels les étudiants-enseignants se sont impliqués à l'école de Grande-Bretagne. Ces différences ont amené les étudiants-enseignants à devenir plus responsables, flexibles et ingénieux, en plus de développer leur capacité d'adaptation. Ils notent également des apprentissages dans la planification de cours, dans les interactions enseignant / élèves et enseignant / enseignants, ainsi que dans leur rôle dans l'école et dans la communauté. Les auteurs regroupent ces effets en soulignant que « cette expérience a un effet positif sur l'intuition pédagogique générale des participants » (traduction libre, p. 483). Il est donc intéressant de noter qu'en plus de la compétence

interculturelle (qui est également soulignée dans cette étude), les autres compétences professionnelles sont également mises à contribution, bien que l'enseignement se passe dans « un système éducatif qui présente une structure et des pratiques pédagogiques méconnues » (traduction libre, p. 485). En effet, Lupi *et al.* (2012) concluent que « ces stagiaires reviennent à la maison avec une meilleure connaissance de la gestion de classe, de la collaboration des enseignants et de leur capacité à répondre aux divers besoins d'apprentissage » (traduction libre, p. 495).

Bryan et Spargue (1997)

Dix étudiants de l'Université de Newport, en Virginie, qui ont réalisé un stage à Guadalajara, au Mexique, ou à San Jose, au Costa Rica, ont participé à cette étude afin d'évaluer les effets immédiats et à moyen terme (après un an) de cette expérience. Les données qualitatives recueillies ont permis de déterminer que ces stages à l'étranger, dans le cadre d'une formation initiale en enseignement,

ont influencé la vie des participants dans sept domaines : l'embauche, le maintien dans la profession enseignante, l'attitude envers les élèves, l'attitude à l'égard d'une langue seconde, choix de cours pour le reste de la formation, la flexibilité pédagogique et les stratégies d'enseignement. (p. 199)

Ces catégories témoignent du large éventail de bénéfices qu'un stage à l'étranger peut avoir sur la carrière et sur la vie personnelle d'un étudiant-enseignant. Un stage à l'étranger doit, tout comme un stage réalisé localement, amener les étudiants vers la maîtrise de l'ensemble des compétences professionnelles. Cette étude de Bryan et Spargue indique, comme celle de Lupi *et al.* (2012), que les expériences internationales sont complètes et qu'elles n'entraînent pas de carences dans la formation de ceux qui les entreprennent.

Par ailleurs, les deux premières catégories (l'embauche et le maintien dans l'enseignement) sont particulièrement intéressantes puisque leur importance n'est pas liée au développement des compétences professionnelles, mais plutôt à l'insertion professionnelle. Si la formation des enseignants est un enjeu crucial, le maintien des effectifs dans la profession l'est tout autant. En 2004, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2004) estimait d'ailleurs que le taux de décrochage des praticiens était d'environ 30 % dans les cinq premières années de leur carrière. Dans ces conditions, tout facteur favorable à la rétention des enseignants est le bienvenu.

Ozek (2009)

L'étude d'Ozek (2009) évalue dans quelle mesure l'expérience d'enseigner dans les écoles turques peut affecter les philosophies et les attentes de cinq futurs enseignants étrangers et de huit étudiants-enseignants turcs. Les catégories relevées par Ozek (2009) démontrent que les participants étrangers ont vu une augmentation sur le plan de la confiance en soi, qu'ils ont développé et mis en pratique de nouvelles stratégies d'enseignement, qu'ils ont acquis une ouverture et une flexibilité par rapport aux multiples méthodes d'enseignement, qu'ils ont pris conscience de leurs propres lacunes en enseignement et qu'ils ont appris à mieux se connaître individuellement. Bref, Ozek (2009) révèle « que l'expérience de l'enseignement à l'international permet aux étudiants-enseignants d'acquérir des repères complets en enseignement en plus de se perfectionner professionnellement et personnellement » (traduction libre, p. 2544). Cette étude s'ajoute aux deux précédentes et suggère une expérience où le développement professionnel est possible.

Clement et Outlaw (2002)

L'étude de Clement et Outlaw cherche à catégoriser les effets d'un stage réalisé à l'étranger dans le cadre d'une formation initiale en enseignement. Les quatorze participants du *Berry College*, en Géorgie, ont participé au *Consortium for Overseas Student Teaching (COST) program*. Ce programme, qui rassemble plusieurs universités et collèges sur une base volontaire, fournit aux étudiants-enseignants la possibilité de pratiquer leur futur métier dans un pays étranger, dans une nouvelle culture. En examinant les rapports des stagiaires, Clement et Outlaw ont fait ressortir trois catégories afin de classer les différents bénéfices qu'ils ont relevés. La première catégorie concerne les apprentissages liés aux compétences professionnelles et à la pédagogie en général, ce qui rejoint l'ensemble des études ci-présentées. En effet, il semble que ces expériences permettent aux étudiants de comparer et de consolider leurs pratiques. La seconde est liée aux apprentissages culturels et à la compétence interculturelle. La troisième considère les apprentissages sur le plan personnel et peut être associée aux études de la section précédente. Bref, pour Clement et Outlaw (2002)

les futurs enseignants devraient avoir accès aux meilleures expériences au cours de leur formation et ainsi développer leurs stratégies et leur répertoire enseignant le mieux possible. Apprendre à enseigner est un processus et la formation pratique est une partie significative. L'ajout de la dimension internationale peut rendre l'expérience encore plus riche et exhaustive, ce qui mérite certainement exploration et recherche. (traduction libre, p. 183)

2.2.4.3 Le deuxième objectif spécifique

Les études présentées dans cette section témoignent de l'adéquation entre la réalisation d'un stage à l'étranger et un développement professionnel en enseignement. Il est donc attendu que les étudiants-enseignants du Québec qui s'engagent dans des initiatives internationales d'enseignement poursuivent le développement des douze compétences professionnelles du MEES propres à leur

formation. La compétence 13, spécifique à l'UQAM et centrée sur la diversité ethnoculturelle, sera traitée indépendamment afin de correspondre au modèle des catégories d'effets déclarés par les étudiants-enseignants en stage à l'étranger (Boucher, à paraître). Ainsi, le deuxième objectif spécifique de cette recherche est le suivant :

OBJECTIF SPÉCIFIQUE 2 :

Décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement de leurs compétences professionnelles.

2.2.5 Les effets d'un stage en enseignement à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle

Cette dernière section du cadre théorique présente des recherches qui témoignent du développement de la compétence interculturelle suite à un stage en enseignement à l'étranger.

2.2.5.1 Le développement de la compétence interculturelle

La problématique sociale a d'abord établi le besoin de former des enseignants capables de s'adapter à l'accroissement de la diversité ethnoculturelle. Le cadre conceptuel est ensuite venu clarifier le concept de compétence interculturelle et, plus spécifiquement, la treizième compétence professionnelle de l'UQAM. L'ajout d'une compétence spécifique est soutenu par plusieurs auteurs (Clement et Outlaw, 2002; Cushner, 2011; Leeman et Ledoux, 2003; Merryfield, 2000) dans la littérature scientifique et son développement serait, selon Bennett (2004), - probable - à l'étranger. Ainsi, il est pertinent de s'intéresser aux effets sur la consolidation d'une compétence interculturelle lors d'un stage en enseignement à l'étranger.

2.2.5.2 Les recherches antérieures : les effets d'un stage en enseignement à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle

Les études présentées dans la section qui suit ont toutes relevé une compatibilité entre le besoin de formation lié à la compétence interculturelle et la réalisation d'un stage en enseignement à l'étranger. Afin d'établir ce lien, les principaux résultats de recherche seront succinctement présentés.

Cushner et Mahon (2002)

Développée dans la section 2.2.1 sur le développement personnel et interpersonnel, cette étude met également de l'avant des résultats intéressants par rapport au développement de la compétence interculturelle. En effet, la deuxième catégorie d'effets de cette étude, *Global Mindedness / Diversity*, établit un lien entre les stages en enseignement à l'étranger et le développement de la compétence interculturelle. En effet, cette catégorie révèle que l'habileté à comprendre que nos croyances, nos points de vue et nos expériences ne sont pas partagés universellement est développée par un stage réalisé à l'étranger. Selon Cushner et Mahon (2002), « beaucoup ont compris la nécessité de considérer les différences individuelles et les expériences personnelles des élèves dans le processus d'apprentissage et croient plus fortement à l'éducation multiculturelle en raison de leur expérience » (traduction libre, p. 54). Au final, les étudiants-enseignants développent la compétence interculturelle à travers ces expériences puisqu'ils acquièrent une meilleure compréhension de la nécessité de considérer et de répondre aux divers besoins d'apprentissage créés par l'évolution démographique actuelle.

Marx et Moss (2011)

L'étude de cas menée par Marx et Moss (2011) cherche à comprendre la manière dont les expériences à l'international peuvent développer la sensibilité aux

différences culturelles. Ils explorent ce développement auprès d'une enseignante de la Nouvelle-Angleterre avant, pendant et suite à un stage pratique à Londres, en Angleterre. Les transcriptions de plus de 400 heures d'observation et de cinq entrevues réparties avant, pendant et après le stage ont permis de réaliser une analyse comparée et de faire émerger deux thèmes qui supportent les apports sur le plan du développement de la compétence interculturelle : *The Challenge of Study Abroad : Being the Cultural Other Within International Internships*, ainsi que *Support for Growth Within Study Aboard : The Role of the Intercultural Guide*. Le premier thème s'intéresse à l'expérience d'être une minorité culturelle à l'intérieur d'une culture dominante. Cette position serait un « élément essentiel dans le processus de développement de la sensibilité culturelle » (traduction libre, p. 43). Le deuxième thème suppose que les défis interculturels inhérents aux expériences immersives ne sont pas suffisants pour amener un développement interculturel. Ils requièrent aussi certaines « réflexions culturelles » qui ne sont pas nécessairement naturelles pour les étudiants. À ce chapitre, un encadrement serait primordial pour assurer le plein potentiel des expériences à l'étranger. Ces deux thèmes, comme ceux de Cushner et Mahon (2002) englobent les données qui mettent en évidence la façon dont ce programme, dans le cadre d'une formation initiale en enseignement, peut transformer un futur enseignant en le conduisant d'une vision du monde hermétique vers des approches culturellement sensibles de l'enseignement.

Cependant, Marx et Moss (2011) considèrent que seules, ces expériences ne sont pas suffisantes. D'une part, un stage à l'étranger qui aurait lieu dans un pays utilisant une langue commune peut faciliter l'immersion et permettre aux étudiants-enseignants d'éviter les plus importantes dissonances culturelles, qui sont essentielles à la croissance interculturelle. Ces stages doivent donc être bien préparés et créer intentionnellement des possibilités, pour les participants, de faire l'expérience de la différence culturelle. D'autre part, Marx et Moss (2011) soutiennent que la réflexion

culturelle est essentielle au processus et qu'il ne faut pas « supposer que les étudiants seront en mesure de s'engager dans une telle réflexion par eux-mêmes » (traduction libre, p. 44). D'une manière ou d'une autre, les étudiants auront besoin d'un guide / soutien / traducteur interculturel pour rentabiliser leur expérience et réellement développer leur compétence interculturelle.

Dooly et Villanueva (2006)

Cette étude a été réalisée auprès de 160 étudiants-enseignants de huit universités européennes qui ont été placés dans des écoles primaires à l'extérieur de leur pays pour deux mois. Dooly et Villanueva établissent que le contact avec la diversité semble pouvoir éveiller une attitude proactive chez les étudiants-enseignants qui conçoivent, suite à l'expérience, le besoin de développer leur propre conscience interculturelle et leurs compétences en communication avec l'autre. En effet, tous les participants ont exprimé l'intention de s'impliquer dans d'autres expériences internationales puisqu'ils reconnaissent le besoin de rencontrer, de dialoguer et de comprendre la diversité afin de devenir de meilleurs enseignants. « Cette capacité à redéfinir positivement la diversité se reflète dans les données de l'étude où plus de 90% des répondants ont déclaré que l'ouverture d'esprit et la capacité à communiquer sont les traits les plus importants pour un enseignant » (traduction libre, p. 236). Ces auteurs croient également que de telles expériences devraient être considérées systématiquement dans la formation des enseignants. Ce faisant, les futurs enseignants seraient mieux outillés pour comprendre les réalités sociales et culturelles en dehors de la leur.

Willard-Holt (2001) et Pence et MacGillivray (2008)

Willard-Holt (2001) note, en plus des effets sur le développement personnel et interpersonnel retenus à la section 2.2.1, que les participants ont vaincu leurs idées

préconçues sur la culture mexicaine et que ces futurs enseignants « seront sans doute moins enclins à préjuger leurs élèves sur une base culturelle, linguistique ou même sur leurs troubles d'apprentissage » (traduction libre, p. 515). Comme Dooly et Villanueva (2006), il note l'éveil d'une attitude proactive à développer la compétence interculturelle, à devenir plus conscient de l'interdépendance à l'échelle mondiale et à inculquer cette attitude à leurs propres élèves. Dans le même ordre d'idées, Pence et MacGillivray (2008) rapportent qu'en échangeant et en réfléchissant sur leur stage de quatre semaines à Rome, en Italie, des étudiants-enseignants américains ont exprimé une plus grande appréciation des différences culturelles et linguistiques et qu'ils ont réussi à déjouer leurs préconceptions culturelles. Comme Marx et Moss (2011), ces auteurs soulignent la nécessité de la réflexion culturelle et, afin de mener à bien cette réflexion, l'importance :

que des enseignants associés sensibles aux enjeux de la diversité, activement engagés envers l'équité et la justice sociale, et pratiquant un enseignement adapté aux cultures de leurs élèves encadrent les étudiants-enseignants. (traduction libre, p. 24)

Ces deux groupes d'auteurs suggèrent également, pour de futures études, de prendre davantage en considération l'implication dans la communauté locale et la vie de tous les jours dans la société d'accueil. Selon eux, ces relations plus intimes avec le pays étranger ont certainement des effets sur la pratique en classe, mais peu d'études ont été réalisées en ce sens.

Roberts (2003)

Cette étude s'est intéressée à 30 étudiants-enseignants de l'Université du Wyoming qui ont participé à un projet de stage de deux semaines dans des écoles rurales au Costa Rica. L'analyse des données suggère que les expériences à l'étranger et les interactions immersives présentent les conditions idéales pour les enseignants en

formation pour développer la compétence interculturelle. En documentant les perceptions des participants, de la préparation à la conclusion du projet, Roberts (2003) révèle :

une augmentation de l'intérêt pour la culture costaricaine et la leur, un engagement inédit à l'apprentissage de l'espagnol, une conscience internationale aguerrie, une confiance élevée en leur capacité à vivre au Costa Rica, et une certaine capacité à s'adapter. (traduction libre, p. 267)

Pour cela, la formation initiale des enseignants doit cependant encadrer habilement ses étudiants, autant en les préparant à l'expérience avant le départ qu'en guidant leurs réflexions au retour, ce qui rejoint les études de Marx et Moss (2011), de Willard-Holt (2001) et de Pence et MacGillivray (2008).

Par ailleurs, cette étude souligne que « bien que les réponses des participants suggèrent un taux de réussite élevé [...] certains participants ne bénéficieront pas de l'expérience internationale » (traduction libre, p. 271). Selon Roberts (2003), l'incapacité de ces étudiants provenant d'un environnement particulièrement monoculturel (Wyoming) à bénéficier de cette expérience illustre que certains n'ont pas la volonté ou l'engagement à enseigner une vision plus profonde du monde et que « l'intention de susciter cette prise de conscience n'a pas été réalisée avec ces participants » (traduction libre, 271).

2.2.5.3 Le troisième objectif spécifique

À la lumière des études présentées, il semble que la compétence interculturelle soit fortement sollicitée lors d'un stage pratique à l'étranger et que ces expériences permettent aux étudiants-enseignants qui les entreprennent de développer et de comprendre le rôle d'intermédiaire culturel dans leur classe. Partant de ce fait, il est attendu que les expériences internationales entreprises par les étudiants-enseignants du Québec permettent également de combler le besoin de formation lié à au

développement de la compétence interculturelle tel qu'il a été souligné dans la problématique scientifique. Ainsi, le troisième objectif spécifique de recherche est le suivant :

OBJECTIF SPÉCIFIQUE 3 :

Décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle.

2.3 La synthèse du chapitre

La problématique du premier chapitre a souligné le besoin de former des enseignants compétents en matière de gestion de la diversité afin de favoriser une compréhension mutuelle et la tolérance dans les réseaux scolaires. Pour y parvenir, les stages à l'étranger sont, selon plusieurs auteurs (Bennett, 2004; Browne et Reid, 2012; Bryan et Sprague, 1997; Clement et Outlaw, 2002; Cushner, 2007; Cushner et Mahon, 2002; Marx et Moss, 2011, Ozek, 2009; Sleeter, 2007; Stachowski et Chleb, 1998; Villegas et Lucas, 2002), généralement bénéfiques pour les étudiants. Toutefois, aucune étude québécoise ne décrit les effets déclarés par les étudiants qui participent à ces expériences, d'où la question générale de recherche suivante : Quels sont les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger dans le cadre d'une formation initiale universitaire en enseignement?

Afin d'y répondre et de contribuer à la compréhension des effets d'un stage de formation à l'étranger, un cadre théorique a été établi. Soutenu par une sélection de recherches recensées, ce cadre théorique propose un modèle formé de trois catégories d'effets d'un stage à l'étranger pour un enseignant en formation. Chacune de ces

catégories mène à un objectif spécifique de recherche. Ainsi, cette étude vise spécifiquement à :

1. Décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel.
2. Décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement de leurs compétences professionnelles.
3. Décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre précise les choix méthodologiques en phase avec les objectifs spécifiques élaborés précédemment : le type de recherche, les approches de recherche, la démarche pragmatique, la population à l'étude et les participants, le design méthodologique, les stratégies de collecte de données et l'analyse des données.

3.1 Les types de recherche

Selon la typologie de recherches en éducation utilisée par Gohier (2011), cette recherche est de type fondamental puisqu'elle « vise à connaître, comprendre, expliquer un objet d'étude » (p. 85). Pour Legendre (2005), les recherches de type fondamental sont « orientée[s] vers la connaissance et la compréhension du monde qui nous entoure » (p. 1150).

Plus spécifiquement, il s'agit d'une recherche empirique qui, toujours selon Legendre (2005) cherche à « décrire ou à expliquer des phénomènes, ou à résoudre des problèmes par des observations, contrôlées ou non, ou par des expérimentations » (p. 1148). Pour Gohier (2011), les recherches fondamentales de type empirique

peuvent être soit vérificative et chercher la « vérification d'hypothèses » (p. 85), soit exploratoire et vouloir la « compréhension préliminaire descriptive d'une situation » (p. 85). Cette recherche se campe dans l'exploratoire.

Les objectifs spécifiques de cette recherche supposent ces types de recherche puisqu'ils tendent vers la compréhension et la description d'une expérience propre à la formation des enseignants, et de son adéquation dans l'atteinte des objectifs particuliers de ce programme. Cette compréhension se fera à partir des observations et des significations des acteurs engagés dans cette pratique et produira un savoir enraciné dans ce contexte particulier. Ainsi, il ne s'agit pas d'une recherche de type hypothético-déductif / vérificatif puisqu'elle n'a pas pour but de vérifier une hypothèse. Plutôt, cette recherche veut explorer et appréhender la réalité sous ses différentes facettes et bâtir une compréhension qui implique les participants, le chercheur et les lecteurs de la recherche. Elle produira alors un « savoir dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer, [et] contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats » (Savoie-Zajc, 2011, p. 129).

3.2 Les approches de recherche

Les approches de recherche présentées dans cette section sont le prolongement des objectifs spécifiques de recherche et elles permettent d'anticiper les fondements et les choix méthodologiques qui seront présentés ensuite. Il s'agit des approches exploratoire et qualitative interprétative.

3.2.1 L'approche exploratoire

Pour Legendre (2005), la recherche exploratoire a pour but « d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la

pertinence d'études ultérieures plus systématiques » (p. 1150). Cette approche s'avère adéquate pour dresser un portrait actuel et général d'une situation nouvelle et peu documentée, tel le sujet de la présente recherche. Le chercheur qui s'engage dans cette démarche trouvera, à première vue, des éléments qui apparaissent aléatoires. La recherche exploratoire cherche à « mettre de l'ordre dans ces éléments [et, faisant cela,] des causalités locales peuvent être dégagées; mais elles ne permettent pas de prédire » (Van der Maren, 1996, p. 118). L'approche exploratoire permet d'examiner un ensemble hétéroclite de données et d'y découvrir des relations et des structures. Ultimement, elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formulés à propos d'un objet problématique et ainsi « combler un vide », pour reprendre les mots de Van der Maren (1996). Ici, ce « vide » correspond à l'absence d'études s'intéressant aux stages à l'étranger des formations québécoises en enseignement.

Ainsi, la présente recherche, qui vise à circonscrire une situation nouvelle sur laquelle peu de données sont encore disponibles, comporte une dimension exploratoire. En effet, elle aspire à connaître et découvrir ce que vivent présentement les étudiants-enseignants québécois qui s'engagent dans un stage à l'étranger dans le but de générer des pistes pour l'amélioration de la formation initiale. Un ensemble de données sera examiné afin de découvrir et d'énoncer des relations ou des structures. C'est pourquoi l'approche exploratoire est appropriée pour répondre à la question générale de recherche mise de l'avant dans cette recherche.

3.2.2 L'approche qualitative interprétative

L'approche qualitative interprétative a montré sa capacité à décrire et comprendre les objets complexes et hétérogènes, comme les groupes et les expériences sociales, dans leur contexte naturel. Ce qui est visé, c'est « la meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de la recherche » (Poisson, 1991, p. 15). Ainsi, elle met de

l'avant l'idée de coconstruction des savoirs et la notion d'interprétation. Pour Savoie-Zajc (2011), cette approche est pertinente pour l'éducation puisqu'en se moulant à la réalité des répondants et en tenant compte des apprentissages du chercheur « la recherche se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre pour ensuite agir sur elle [, c'est-à-dire qu'elle peut] déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus » (p. 125). Ainsi, c'est une approche qui peut poursuivre un objectif pragmatique. Deslauriers et Krésit (1997) considèrent également que cette proximité du terrain est un avantage pour rencontrer des objectifs pragmatiques et ainsi « envisager les différents aspects d'un cas particulier et de les relier au contexte général [, pour] analyser des politiques sociales et évaluer leurs effets concrets » (p. 90).

Pour Deslauriers et Krésit (1997), ce qui fait la spécificité de la recherche qualitative interprétative, c'est le caractère itératif du processus, c'est-à-dire que la collecte de données et l'analyse sont simultanées et qu'elles s'alimentent et évoluent en cours de recherche. Cette caractéristique influence directement la méthodologie. En effet, la souplesse de l'approche qualitative interprétative permet des chevauchements, des aller-retour qui, à partir d'un devis de recherche établi en amont, permettent d'explorer des pistes qui se révèlent à mesure.

En tenant compte des multiples interactions entre les individus et leur environnement, la recherche qualitative interprétative se veut une approche pertinente pour l'éducation qui « est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement / apprentissage. » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Le *Handbook of Qualitative Research in Education* (Jones et Delamont, 2012) s'intéresse à la place de cette approche dans le monde de l'éducation. Au 13^e chapitre, Dressman, Journell et Mann (2012) se penchent spécifiquement sur la place de la recherche qualitative dans la formation des enseignants. Leur premier constat est que

la recherche sur la formation des enseignants continue d'être façonnée par des études qualitatives qui mettent en évidence toute la complexité du développement professionnel des enseignants. Ces auteurs soulignent ensuite une réalité pertinente pour la présente recherche en avançant que

bien que les études qualitatives soient rarement généralisables, il semble y avoir un besoin de répéter des études similaires ou en adoptant une approche longitudinale qui étudie un même cas sur une longue période de temps afin d'améliorer la validité de leurs interprétations. (traduction libre, p. 186)

Ainsi, non seulement Dressman *et al.* (2012) reconnaissent la place des études qualitatives dans la compréhension de la formation des enseignants, mais, en plus, ils recommandent l'élaboration d'études similaires dans des contextes différents. Or, c'est ce que cette étude cherche à réaliser lorsqu'elle propose d'évaluer les effets déclarés par des étudiants québécois d'un stage pratique réalisé dans un contexte éducatif étranger selon un modèle d'analyse qui s'appuie sur ce que des études antérieures ont déjà proposé en termes de catégories d'effets. De plus, toujours en congruence avec la recherche actuelle, Dressman *et al.* (2012) suggèrent que la littérature traitant de la préparation interculturelle des enseignants « bénéficierait d'un plus grand nombre d'études qualitatives détaillant comment les enseignants-étudiants répondent lorsqu'ils enseignent à des cultures diverses. » (p. 187) Bref, l'état actuel des connaissances indique qu'une approche qualitative interprétative serait appropriée pour répondre à la question spécifique ainsi qu'aux objectifs spécifiques de la présente recherche.

3.3 La démarche pragmatique

Enfin, il est important de mentionner que cette recherche s'inscrit dans un souci de pragmatisme. Van der Maren (1996) soutient que les démarches pragmatiques orientent vers l'élaboration de « solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique

pédagogique, quels que soient les fondements théoriques de ces solutions » (p. 65) et qu'elles n'ont pas pour but « d'expliquer au sens positiviste, car on ne pourra pas établir de lois ou de principes généralisables permettant des prédictions qui ne seraient pas prises en défaut » (p. 34). En d'autres termes, l'objectif poursuivi par ce type de recherches n'est pas la production d'un savoir savant, mais plutôt la résolution de problèmes concrets rencontrés dans la pratique. Le sens que les participants donnent à leur pratique est donc au centre de la démarche pragmatique. Van der Maren (1996) souligne également l'aspect participatif des acteurs sur le terrain pour ce type d'enjeu qui met l'emphasis sur la compréhension de la façon dont les participants construisent leur réalité et donnent du sens à leur expérience. De même, Guay et Prud'homme (2011) soutiennent cette vision de la démarche pragmatique lorsqu'ils avancent que selon cette perspective,

l'être humain, à la lumière de certaines valeurs qu'il établit, entreprend des actions, desquelles émerge sa connaissance du monde. On juge de la véracité de cette connaissance sur la base de son utilité. Une connaissance est vraie si elle permet d'agir mieux et avec satisfaction. (p. 184)

Les objectifs spécifiques de la présente recherche cadrent avec cette vision de la démarche pragmatique. Premièrement, parce qu'ils cherchent à décrire, selon les trois objectifs, les effets d'un stage à l'étranger sur les étudiants en formation en enseignement. En effet, ces stages doivent s'inscrire dans une formation et permettre à ceux qui l'entreprennent de constater un développement personnel et interpersonnel (1^{er} objectif spécifique) et de développer les compétences professionnelles (2^e objectif spécifique) requises pour exercer la profession, ce qui inclut désormais la compétence interculturelle (3^e objectif spécifique). Deuxièmement, parce qu'afin de répondre aux objectifs spécifiques, cette recherche devra inévitablement fournir des connaissances préliminaires sur les expériences à l'étranger et ainsi dresser un portrait qui permettra une meilleure compréhension de la situation telle qu'elle est vécue par les étudiants-enseignants. En étudiant ces expériences à travers les participants, les questions et les

résultats qui émergeront pourraient avoir une incidence sur l'évolution des stratégies de formation des enseignants et sur la cohérence entre les pratiques individuelles et systémiques. Bref, cette recherche estime « qu'en travaillant sur les situations et en soutenant la réflexion des enseignants au sujet de leur pratique, on va faire en sorte que celle-ci s'améliore, ce qui va produire des retombées positives sur le milieu dans lequel le professionnel intervient » (Anadon et L'Hostie, 2001, p. 24).

3.4 La population à l'étude

Afin de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, il importait de rencontrer des étudiants en formation en enseignement qui allaient réaliser un stage à l'étranger. À cet égard, plusieurs critères ont orienté la sélection de la population à l'étude. D'abord, l'étude devait se concentrer sur une université montréalaise pour des raisons de proximité et d'accessibilité. Ce choix présentait également l'avantage d'une population fortement multiculturelle comparativement au reste du Québec. Parmi les universités montréalaises, le choix d'un établissement francophone s'est également imposé. Puis, parmi les universités francophones montréalaises offrant une formation initiale en enseignement, seule l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offrait la possibilité à ses étudiants de réaliser un stage pratique dans un contexte éducatif hors Québec.

De plus, en présentant sa propre vision de la compétence interculturelle (13^e compétence), le programme du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) de l'UQAM suggère une considération pour les enjeux culturels tels qu'ils ont été présentés au premier chapitre, en plus d'offrir un cadre pour l'évaluation du troisième objectif spécifique. L'expertise du chercheur a également influencé le choix de l'enseignement secondaire plutôt que l'enseignement préscolaire et primaire.

La population à l'étude est donc constituée des étudiantes et des étudiants du BES de l'UQAM qui sont inscrits au stage de formation à l'étranger et au cours ESM3999 *Stage III : Pratique guidée de l'enseignement de la discipline au secondaire en contexte socioéducatif hors Québec*. Avant de présenter davantage ce cours, la prochaine section décrit succinctement le BES de l'UQAM.

3.4.1 Le baccalauréat en enseignement secondaire de l'UQAM

Cette section positionne d'abord le baccalauréat en enseignement secondaire dans le plan de formation à l'enseignement du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Le MEES a défini le profil de la formation professionnelle des enseignants. Ce profil s'appuie sur douze compétences professionnelles partagées par l'ensemble des secteurs, des domaines et des ordres d'enseignement. Pour chacune, le sens, les composantes et le niveau de maîtrise attendu sont précisés. Pour le Gouvernement du Québec (2001), les programmes d'études qui mènent à l'obtention du baccalauréat en enseignement professionnel, tel celui du BES, doivent comporter 120 crédits (240 ECTS²) et il appartient

à chaque université d'élaborer des programmes correspondants aux orientations de la formation à l'enseignement professionnel et de les faire approuver par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Elles devront par la suite collaborer avec leurs partenaires à la recherche de conditions et de moyens qui permettront de mettre en œuvre l'ensemble du plan dont les orientations auront été approuvées par le ministre. (p. 173)

Ainsi, étant soumise aux directives gouvernementales puisque ses programmes de formation à l'enseignement doivent être accrédités dans un processus d'assurance

² Selon le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), 1 crédit de l'UQAM représente l'équivalent de 2 crédits ECTS.

qualité piloté par le MEES, l'Université du Québec à Montréal doit offrir une formation qui respecte ce plan de formation à l'enseignement professionnel dans chacune de ces initiatives, dont celle des stages à l'étranger.

Le baccalauréat en enseignement secondaire de l'UQAM est un programme de quatre ans qui vise à assurer qu'au terme de sa formation, l'étudiant aura développé et maîtrisé les compétences pour assurer l'acte d'enseigner, réfléchir sur son enseignement et s'engager dans un développement professionnel continu. Au terme des quatre années, l'étudiant aura accumulé 120 crédits (240 ECTS) ce qui le conduira à l'obtention du brevet d'enseignement du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Gouvernement du Québec ainsi que du diplôme.

Pendant sa formation, l'étudiant aura suivi une formation disciplinaire, didactique et pratique. Du point de vue disciplinaire, l'étudiant doit développer des compétences dans la discipline qu'il aura à enseigner. Ainsi, cinq concentrations sont proposées : Français langue première, Univers social, Mathématique, Science et technologie ainsi que Formation éthique et culture religieuse. Sur le plan didactique, il est amené à réfléchir sur la façon dont se font les apprentissages dans sa discipline et sur les méthodes relatives à son enseignement. Pour ce qui est de la portion pratique, le BES prévoit quatre stages obligatoires, à raison d'un par année, pour une durée totale de 700 heures. Ces stages assurent un développement intégral, de la première expérience, où l'étudiant « [explore] ses capacités à enseigner [...] en développant les compétences requises », jusqu'au dernier stage, où il « [affirme] ses capacités à enseigner [...] en confirmant sa maîtrise de l'ensemble des compétences professionnelles requises pour enseigner » (Université du Québec à Montréal, 2016a). Les étudiants qui vivent un stage à l'étranger sont soumis aux mêmes impératifs et doivent également approfondir leurs capacités à enseigner par le développement des compétences professionnelles.

3.4.2 Le stage à l'étranger au sein du baccalauréat en enseignement secondaire de l'UQAM

L'Université du Québec à Montréal offre à ses étudiants en enseignement secondaire la possibilité de réaliser leur 3^e stage crédité dans contexte éducatif hors Québec. Cette initiative a débuté en 2003 et a évolué au cours des dernières années. Entre 2012 et 2014, vingt étudiants ont saisi l'opportunité et sont partis enseigner dans divers pays : Bénin (8), Espagne (3), Bali (3), France (2), Brésil (2), Liban (1), Argentine (1).

Afin de pouvoir réaliser son troisième stage à l'étranger, l'étudiant doit toutefois remplir certaines conditions : satisfaire aux exigences linguistiques à l'écrit et à l'oral, obtenir une moyenne cumulative d'au moins 3.2 sur 4.3, avoir complété un nombre minimal de crédits (variable selon la concentration) et déposer un dossier de candidature incluant une lettre de motivation et une lettre de recommandation.

De plus, les stagiaires doivent assurer eux-mêmes le processus de placement de leur stage qui doit rencontrer certaines modalités : il doit être équivalent en termes d'heures, de travaux et d'évaluations, l'enseignement doit se faire en français dans un milieu scolaire relativement semblable, et il doit se faire au Canada ou le reste du monde, sauf dans les pays ayant une cote de 4 au ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada, pour des raisons de sécurité. Puis, une fois qu'une convention de stage est signée entre l'étudiant et le milieu d'accueil qu'il a trouvé, l'étudiant peut s'inscrire au cours ESM3999 *Stage III : Pratique guidée de l'enseignement de la discipline au secondaire en contexte socioéducatif hors Québec* (5 crédits, 10 ECTS). Voici le descriptif de ce cours (Université du Québec à Montréal, 2016b) :

Tout comme le stage III réalisé en milieu scolaire québécois, le stage hors Québec permet au stagiaire d'approfondir ses capacités à enseigner les disciplines de son domaine d'enseignement en développant l'ensemble des compétences professionnelles requises pour enseigner au secondaire. Plus spécifiquement, ce stage vise à permettre aux étudiants une familiarisation en milieu scolaire avec la dynamique de l'enseignement secondaire dans un contexte socioéducatif hors Québec. De plus, ce stage permet aux étudiants de poursuivre leur développement personnel et professionnel dans la pratique en classe tout en intégrant de nouveaux acquis culturels, disciplinaires, éthiques, interculturels et théoriques. Des aspects explorés au niveau d'un pays, d'un état ou d'une province: structures éducatives, organisation de l'enseignement, régime pédagogique, programmes d'études. Des aspects explorés au niveau d'une classe et d'un établissement d'enseignement étrangers, sous forme d'observation participante, de prises en charge de la classe, de rencontres avec les intervenants, la clientèle scolaire et les ressources pédagogiques. Des pratiques éducatives en lien avec le contexte socioéducatif et culturel du pays. (para. 1)

Ce cours rassemble les étudiants de toutes les concentrations. Cinq rencontres préparatoires permettent d'échanger sur les destinations des étudiants et ainsi prendre conscience de leur culture et des différentes cultures qu'ils côtoieront. Les notions de choc culturel et de dépaysement sont alors abordées afin de préparer les étudiants. Les étudiants sont encadrés par le professeur, responsable du cours, dans la planification pédagogique de leur stage. Durant ces rencontres, les étudiants reçoivent le plan du cours ESM3999 (Annexe B) et le Guide de production des travaux écrits (Annexe C) qui spécifie l'ensemble de travaux à réaliser avant, pendant et après le stage.

Une fois sur place, tout comme le troisième stage réalisé en milieu québécois, le stage hors Québec doit permettre de développer et de consolider l'ensemble des compétences professionnelles requises pour enseigner au secondaire. De plus, ce stage permet d'explorer les particularités d'un système éducatif étranger : structures éducatives, organisation de l'enseignement, régime pédagogique, programmes d'études, pratiques éducatives, etc. Au retour, un compte rendu est organisé pour

permettre aux étudiants de partager et d'échanger entre eux et ainsi transmettre leurs expériences à la communauté universitaire.

Finalement, les modalités d'évaluation des stages à l'étranger suivent la grille standard du programme dans laquelle toutes les compétences professionnelles sont évaluées en contexte québécois. Le contexte international des stages commande toutefois certains ajustements : la supervision se fait à distance par courriel, blogues et enregistrements vidéo, les travaux préparatoires et le rapport de stage incluront des considérations particulières au stage à l'étranger.

3.4.2 Les participants

Afin de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche et de décrire les effets déclarés des stages à l'étranger, il importe de rencontrer les principaux acteurs de ces expériences. C'est pourquoi les étudiants en formation au baccalauréat en enseignement secondaire de l'UQAM qui ont réalisé leur troisième stage pratique à l'étranger à la session hiver 2015 ont été sollicités pour participer à la recherche. Ces étudiants étaient inscrits au cours *ESM3999 stage III : pratique guidée de l'enseignement de la discipline au secondaire en contexte socioéducatif hors Québec*, ce qui a facilité leur dénombrement et le contact initial. Ainsi, il s'agit d'un échantillon intentionnel formé à partir d'un groupe naturel, c'est-à-dire un « collectif qui existe indépendamment de l'étude » (Savoie-Zajc, 2011, p. 130). Le tableau 3.1 présente un portrait de ces étudiants. Pour des raisons éthiques et de confidentialité, les participants sont et resteront anonymes.

Il importe de noter que, bien que les pays d'accueil soient variés, six des sept stages se sont déroulés dans des lycées français du réseau de l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE). Ces établissements privés et homologués, de par leur vocation et leur offre, n'accueillent que très peu d'élèves des milieux défavorisés ou

Tableau 3.1
Portrait des participants

Identification	Sexe	Concentration	Pays d'accueil	AEFE
E1	F	Univers social	Espagne (Bilbao)	Oui
E2	M	Mathématiques	Belgique (Wallonie)	Non
E3	F	Science et technologie	Espagne (Barcelone)	Oui
E4	F	Français	Indonésie (Bali)	Oui
E5	F	Mathématiques	Argentine (Buenos Aires)	Oui
E6	F	Science et technologie	Autriche (Vienne)	Oui
E7	M	Univers social	Danemark (Copenhague)	Oui

culturellement pauvres. Ce sont des écoles aisées, capables d'offrir l'encadrement et les ressources nécessaires à leurs élèves. Cette variable a été prise en considération lors de l'analyse des données de cette étude.

3.5 Le design méthodologique

Le tableau 3.2 présente le design méthodologique de la recherche ainsi que les moments de collecte de données.

La première colonne présente les outils utilisés pour collecter les données. Des données ont été collectées par l'ensemble des modalités d'évaluation du cours ESM3999, qui sont réparties avant, pendant et après le stage. Cette répartition présente l'avantage de favoriser le processus itératif de l'approche qualitative

Tableau 3.2
Design méthodologique

Outils	Rubriques ¹			Moments		
	1	2	3	Avant	Pendant	Après
Modalité d'évaluation - ESM3999						
Réflexion sur le choc culturel	X		X	X		
Projet de stage						
Partie 1 - Choix professionnels, compétences et attentes	X	X	X	X		
Partie 2 - Fiche d'identification				X		
Partie 3 - L'école et son milieu	X	X	X		X	
Partie 4 - Composantes de stage	X	X	X		X	
Partie 5 - Démarche pédagogique de l'enseignant associé	X	X	X		X	
Partie 6 - Planification de cours					X	
Portfolio web	X	X	X	X	X	
Deux séquences vidéo d'enseignement					X	
Rapport de stage	X	X	X			X
Plan de développement professionnel	X	X	X			X
Dossier professionnel	X	X	X			X
Outils de collecte de la recherche						
Journal de bord du chercheur	X	X	X	X	X	X

¹ Rubriques : 1.Développement personnel et interpersonnel; 2.Développement des compétences professionnelles; 3.Développement de la compétence interculturelle

interprétative. Le journal de bord du chercheur a permis une triangulation des méthodes, permettant de faire ressortir des recoupements et des nuances. Le détail de ces outils de collecte de données se retrouve à la section suivante.

La colonne *Rubriques* indique quels objectifs spécifiques (1. Développement personnel et interpersonnel; 2. Développement des compétences professionnelles; 3. Développement de la compétence interculturelle) chaque outil de collecte a rencontré. Finalement, la colonne *Moments* renseigne sur le moment de l'utilisation de chaque outil. Il est ainsi visible que tous les objectifs spécifiques sont couverts par plusieurs outils de collecte autant avant, pendant qu'après le stage.

3.6 Les stratégies de collecte de données

La collecte de données s'est principalement déroulée au cours de la session Hiver 2015, dans le cadre du cours ESM3999, puisque les outils de collecte sont majoritairement des exigences de ce cours. Ainsi, le comité de recherche a d'abord organisé une rencontre d'information avec les étudiants inscrits au cours afin de présenter le but de la recherche, l'implication attendue, les avantages, les risques et les inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Ensuite, sur une base volontaire, les étudiants qui souhaitaient participer à l'étude ont signé un formulaire de consentement (Annexe D) permettant l'accès et l'utilisation de leurs travaux dans le cadre de cette recherche.

Au total, deux stratégies de collecte de données ont été retenues afin de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche : l'analyse documentaire des modalités d'évaluation du cours ESM3999 et le journal de bord du chercheur. Ces stratégies sont détaillées dans les sous-sections suivantes.

3.6.1 L'analyse documentaire

Les étudiants-enseignants qui s'engagent dans un stage à l'étranger doivent répondre aux modalités d'évaluation du cours ESM3999 : le projet de stage, une réflexion sur le choc culturel, un portfolio web, deux séquences vidéo d'enseignement, le rapport

de stage, le plan de développement professionnel et le dossier professionnel. Ensemble, ces documents liés aux modalités évaluatives offrent un éventail de lieux et de contextes par lesquels l'étudiant peut faire le point selon différentes perspectives sur l'ensemble de sa pratique enseignante. Par exemple, le projet de stage et le rapport de stage qui encadrent le stage en tant que tel sont des travaux guidés qui amènent les étudiants à réfléchir sur différents thèmes imposés, tout en leur permettant de s'exprimer selon leur vécu avec une certaine souplesse. Le portfolio web, quant à lui, permet aux étudiants d'écrire spontanément et sans réelle contrainte ce qu'ils vivent au quotidien pendant leur stage de sorte que leur contenu est moins dirigé que le reste des modalités d'évaluation.

De plus, les modalités couvrent tous les moments de l'expérience à l'étranger, de la préparation jusqu'au retour, ce qui permet de considérer l'évolution des participants. Le développement d'une compétence ne s'évalue pas comme une connaissance déclarative; il se fait selon un processus continu (Scallon, 2004). En effet, les étudiants en formation en enseignement secondaire ont quatre années pour explorer, consolider et maîtriser les compétences professionnelles. Une collecte de données répartie avant, pendant et après le stage est ainsi avantageuse.

Ce type de données correspond à ce que Cellard (1997) nomme l'analyse documentaire et, plus précisément, le document écrit. Il s'agit d'une méthode de collecte de données qui permet « d'opérer certains types de reconstruction [et] constitue dès lors une source extrêmement précieuse pour tout chercheur en sciences sociales » (p. 251). En effet, la reconstruction de souvenirs peut être une opération laborieuse et ces documents écrits sont, dans leur contenu, « irremplaçables » afin d'y arriver. De plus, le document écrit peut, dans une certaine mesure, éliminer « l'éventualité d'une influence quelconque, qu'exercerait la présence ou l'intervention du chercheur, de l'ensemble des interactions, événements ou

comportements à l'étude, en annulant la possibilité de réaction du sujet à l'opération de mesure » (p. 252). Les données que l'on peut y recueillir sont donc détachées des intentions de la recherche.

Par ailleurs, la définition mise de l'avant par Cellard (1997) introduit la dimension du temps à la compréhension du social par l'analyse documentaire. Il propose qu'il soit possible, grâce aux documents, de « pratiquer une coupe longitudinale qui favorise l'observation du processus de maturation ou d'évolution des individus [...] et ce de leur genèse à nos jours » (p. 251). Cette vision s'accorde avec la notion de développement par compétences puisque cet aspect de la formation des enseignants ne s'évalue pas comme une connaissance déclarative; il se fait sur une longue période. Plusieurs points d'ancrage sont donc nécessaires afin de retracer cette évolution.

L'étude retient l'analyse documentaire des modalités d'évaluation du cours ESM3999 puisqu'elle met de l'avant une reconstruction étendue des événements vécus par les participants, et qui reste à l'extérieur des intentions de la recherche.

3.6.2 Le journal de bord du chercheur

Tout au long de cette recherche, le chercheur a tenu un journal de bord. Savoie-Zajc (2011) présente le journal de bord comme un :

document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche. Il y consigne aussi des événements jugés importants, ceux-ci devenant de précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport. Le journal de bord remplit ainsi trois fonctions : garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes. Il remplit également une autre fonction lorsque vient le moment de rédiger le rapport de recherche, le mémoire ou la thèse : il permet alors de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche. (p. 144)

Ce type de document favorise la transférabilité de la recherche ainsi que sa fiabilité. Premièrement, pour Savoie-Zajc (2011), le journal de bord est une « stratégie utile pour assurer la transférabilité de la recherche » (p. 141). En effet, les lecteurs des résultats d'une recherche vont s'interroger sur la pertinence de ceux-ci et c'est le rôle du chercheur de présenter le contexte, le déroulement et les caractéristiques de sa recherche. À ce chapitre, le journal de bord tenu rigoureusement devient l'outil tout désigné pour assurer la transférabilité de la recherche. Deuxièmement, le journal de bord est susceptible de soutenir la fiabilité de la recherche. Il permet d'assurer « la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (p. 141). Bref, le journal de bord est un véritable document de référence qui permet de reconstituer l'évolution de la recherche sous un angle plus personnel. En ce sens, il devient un mode de collecte de données précieux.

3.7 L'analyse des données

L'analyse des données se fait en cohérence avec les objectifs spécifiques et l'approche évaluative de la recherche. Ainsi, cette section présente les données à analyser, les types d'analyse et de codage, et le logiciel d'analyse.

Les sources de données à analyser sont multiples et méritent d'être rappelées avant de détailler le type d'analyse choisi :

1. l'analyse documentaire des documents liés aux modalités d'évaluation du cours ESM3999
2. le journal de bord du chercheur

Afin de traiter et d'analyser l'ensemble de ces données, une analyse de type inductive générale est privilégiée. Dans un article intitulé *A General Inductive Approach for*

Analyzing Qualitative Evaluation Data, Thomas (2006) présente cette approche et résume les étapes systématiques à suivre pour analyser des données. Dans le même ordre d'idées, Blais et Martineau (2006) se sont inspirés du contenu de l'article de Thomas (2006) pour présenter, en français, les objectifs et les procédures liés à l'utilisation de cette approche. Cette section, à son tour, s'inspire de ces deux articles.

D'entrée de jeu, Blais et Martineau (2006) présentent l'analyse inductive générale et la définissent comme étant :

un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche [...] [, et qui] se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objectifs de recherche à caractère exploratoire. (p. 3-4)

L'intention derrière l'approche inductive est de permettre à des résultats de recherche d'émerger des catégories dominantes inhérentes aux données brutes. Pour y arriver, Thomas (2006) présente les objectifs qui sous-tendent cette approche et qui permettent :

1. de condenser les données brutes, nombreuses et variées, dans un format résumé;
2. d'établir des liens transparents (que l'on peut démontrer) et défendables (justifiables compte tenu des objectifs de recherche) entre les objectifs de la recherche et les catégories qui découlent des données brutes;
3. d'élaborer un cadre de référence ou un modèle à partir des catégories émergentes. (traduction libre, p. 238)

Aussi, Thomas (2006) introduit des stratégies qui permettent d'analyser efficacement des données qualitatives selon un mode inductif d'analyse. Blais et Martineau (2006) ont repris et traduit ces stratégies :

1. L'analyse des données doit être guidée par les objectifs ou les questions de recherche, qui ciblent spécifiquement les objets devant être étudiés par le chercheur.
2. L'analyse se fait en prenant soin de lire à plusieurs reprises les données brutes et de les interpréter, ce qui en fait la composante principale de l'analyse justement nommée « inductive ».
3. Bien que l'analyse soit influencée par les objectifs de recherche au départ, les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de « réponses souhaitées » par le chercheur. Ainsi, les objectifs de recherche, tels qu'ils sont formulés, fournissent un point de vue, une perspective au chercheur pour conduire l'analyse de ses données, mais ils ne constituent pas une série « d'attentes » à produire, c'est-à-dire des résultats spécifiques à obtenir « à tout prix ».
4. L'objectif principal de l'analyse inductive est de développer des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle. Ce modèle contient habituellement les catégories clés et les procédures identifiées et développées par le chercheur pendant son processus d'analyse.
5. Les résultats proviennent des multiples interprétations du chercheur qui est responsable du codage des données. Inévitablement, ces résultats sont construits à partir de la perspective et de l'expérience du chercheur qui doit prendre des décisions à propos de ce qui est plus important et moins important dans les données collectées.
6. La confiance dans les critères de rigueur des résultats (*trustworthiness*) peut être évaluée en utilisant des techniques similaires à celles qui sont employées avec d'autres types d'analyse qualitative. (p. 5)

Blais et Martineau (2006) soutiennent que l'analyse inductive « se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire » (p. 4) pour lesquels les modèles d'analyse sont relativement nouveaux. Elle est différente de l'enquête déductive dans laquelle une hypothèse précise est en cours de test; elle cherche à passer du spécifique au général et, à partir des faits rapportés, aboutit à une idée par généralisation et non par vérification.

De plus, il est pertinent d'ajouter que la perspective exploratoire qui caractérise également cette recherche prescrit un codage mixte qui comprend « un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, en entendant par “ensemble

ouvert” une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d’analyse » (Van der Maren, 1996, p. 436). Cette possibilité de procéder à des ajustements fait que ce type de codage « répond mieux aux exigences méthodologiques de la recherche exploratoire » (Van der Maren, 1996, p. 436). En effet, le codage mixte permet de rester ouvert aux nouveautés en plus d’accepter les préconceptions du chercheur et le travail réalisé pour monter les cadres conceptuel et théorique. Pour Van der Maren (1996), le cadre conceptuel comporte le postulat méthodologique, c’est-à-dire qu’il « comporte souvent une conceptualisation ou une modélisation minimale de l’objet [, qu’il] a dressé le contour de l’objet, ses frontières, afin que les résultats de la recherche puissent le remplir » (p. 428). Ainsi, les trois rubriques du codage de cette recherche ont été associées aux trois objectifs spécifiques élaborés dans la cadre théorique. Chacune de ces rubriques contient des catégories issues des cadres conceptuel et théorique. Le tableau 3.3 présente les rubriques et les catégories au début du codage et les rattache aux objectifs spécifiques.

Les catégories du premier objectif spécifique sont ouvertes à l’addition de sous-catégories émergentes. Les catégories rattachées au deuxième objectif spécifique correspondent aux douze compétences professionnelles prescrites par le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (figure 2.1). Les catégories liées au troisième objectif spécifique sont basées sur les composantes de la compétence 13 à développer à l’UQAM (tableau 2.2). Ce premier codage a permis un traitement rigoureux des données, « c’est-à-dire que les mêmes codes [ont été] attribués de manière systématique aux mêmes unités de sens » (Van der Maren, 1996, p. 433).

Finalement, l’analyse des données s’est faite sur le logiciel d’analyse de données qualitatives NVivo. Ce logiciel permet d’organiser, de coder et d’analyser du contenu écrit selon le modèle d’analyse désiré. Toutefois, cette analyse informatisée des données n’est qu’une partie du travail à réaliser. Certes, ce logiciel favorise une

Tableau 3.3
Rubriques et catégories au début du codage rattachées aux objectifs spécifiques

Objectifs spécifiques	Rubriques	Catégories	
1. Décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel.	Développement personnel et interpersonnel	Développement personnel : <ul style="list-style-type: none"> • sens des responsabilités • confiance et estime de soi • sentiment d'auto-efficacité • ingéniosité et capacité d'adaptation 	
		Développement interpersonnel : <ul style="list-style-type: none"> • relations interculturelles • empathie • coopération • tolérance et ouverture d'esprit 	
2. Décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement des compétences professionnelles.	Développement des compétences professionnelles	Compétence 1	Compétence 2
		Compétence 3	Compétence 4
		Compétence 5	Compétence 6
		Compétence 7	Compétence 8
		Compétence 9	Compétence 10
		Compétence 11	Compétence 12
3. Décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle.	Développement de la compétence interculturelle (compétence 13)	Composante 1 Tenir compte des réalités des élèves des minorités et répondre à leurs besoins.	
		Composante 2 Instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.	

meilleure organisation et permet une gestion plus efficace d'une grande quantité de données, mais il ne remplace pas le chercheur. C'est à lui de créer du sens à partir de ses connaissances, de son expérience de recherche, des données recueillies, du modèle d'analyse retenu.

3.8 La synthèse du chapitre

Ce chapitre a d'abord précisé les deux approches de recherche retenues pour répondre à la question générale de recherche. L'approche exploratoire a été privilégiée pour comprendre et décrire un sujet pour lequel il existe peu de données. L'étude a aussi retenu l'approche qualitative interprétative qui, par sa souplesse, est pertinente pour un domaine tissé de relations interpersonnelles comme l'éducation. De plus, cette approche de recherche permet d'envisager différents aspects d'un cas particulier pour ensuite les relier à un contexte plus général.

Les sept étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Montréal qui ont réalisé leur troisième stage de formation à l'étranger à la session Hiver 2015 étaient les participants à cette étude. Ils étaient tous inscrits au cours ESM3999 *Stage III : Pratique guidée de l'enseignement de la discipline au secondaire en contexte socioéducatif hors Québec*. Les modalités d'évaluation de ce cours constituaient la principale stratégie de collecte de données. L'analyse documentaire des travaux produits pour ce cours aura permis de décrire les effets déclarés par les étudiants d'un stage réalisé à l'étranger. Cette stratégie présente l'avantage de reconstituer les événements vécus par les participants tout en restant détachée des intentions de la recherche. Le chercheur a également tenu un journal de bord afin de favoriser la transférabilité des résultats.

Enfin, une analyse inductive des données a été réalisée. Ce type d'analyse permet de traiter des données qualitatives en les intégrant à des catégories de codage dominantes. Bien que les catégories définies au cadre théorique aient servi de rubriques de départ (développement personnel et interpersonnel, développement des compétences professionnelles, développement de la compétence interculturelle), l'analyse est restée ouverte aux catégories émergentes.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

Ce quatrième chapitre présente et interprète les résultats de l'étude. Ces derniers répondront d'abord à la question générale qui visait à déterminer les *effets déclarés par les étudiants ayant réalisé un stage à l'étranger dans le cadre d'une formation initiale universitaire en enseignement secondaire*. Ces résultats, structurés selon les trois objectifs spécifiques, ont été obtenus grâce aux diverses sources de données provenant des sept étudiants participant à l'étude. De plus, de manière systématique, ces résultats sont également interprétés à la lumière des éléments conceptuels et théoriques présentés au chapitre 2.

4.1 Les résultats relatifs au développement personnel et interpersonnel

Cette section présente les résultats relatifs au premier objectif spécifique de la recherche, *décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel*. Les rubriques et catégories qui articulent cette section correspondent à celles établies au cadre théorique.

4.1.1 Les résultats relatifs au développement personnel

Le tableau 4.1 présente certains éléments des citations retenues qui représentent bien le corpus d'analyse dans la perspective du développement personnel. Il est divisé selon les sous-catégories qui ont émergé du cadre théorique : sens des responsabilités, confiance et estime de soi, sentiment d'auto-efficacité, ingéniosité et capacité d'adaptation. Les résultats obtenus suggèrent des effets positifs sur le développement personnel des étudiants.

Le codage de cet objectif spécifique a retenu toutes les réflexions liées au développement personnel et à ses sous-catégories. Ainsi, plusieurs citations du développement personnel sont liées aux réalités interculturelles auxquelles les étudiants ont été confrontés, et d'autres témoignent d'un positionnement introspectif des étudiants vis-à-vis leur développement professionnel. En effet, les contextes interculturel et professionnel semblent avoir offert un espace dans lequel le développement personnel pouvait avoir lieu. Conséquemment, certaines citations revêtent une dimension professionnelle ou interculturelle. Pour celles-ci, les éléments liés au développement personnel sont parfois explicites, parfois implicites. Lorsqu'explicite, la portion *personnelle* de la citation a été mise en gras.

Dans ces conditions, il importe de souligner que les catégories de codage **ne sont pas mutuellement exclusives**; certaines citations se retrouvent dans deux objectifs spécifiques. Le tableau 4.1 présente une sélection de ce codage.

4.1.2 Les interprétations relatives au développement personnel

D'abord, parmi les sous-catégories du développement personnel, l'analyse des travaux a permis de relever une contribution positive au **sens des responsabilités** des participants. En effet, le contexte professionnel de leur stage semble avoir été favorable à ce développement. Tous les étudiants ont souligné s'être investis

Tableau 4.1
Citations retenues pour le développement personnel

Citation	Sous-catégorie
<i>Cette semaine, je suis restée souvent plus tard que mes heures de cours pour assister à plusieurs rencontres et réunions de l'école. Je suis contente, car on m'a dit que je faisais preuve d'un grand professionnalisme et d'une belle présence dans tout (E4)</i>	Sens des responsabilités
<i>L'avantage a été d'apprendre à me débrouiller et à aller chercher de l'aide et des moyens autour de moi. (E5)</i>	
<i>J'ai passé beaucoup d'heures à mon bureau chez moi et ça été très payant. Les élèves, les professeurs et moi-même avons noté une nette amélioration entre le début et la fin du stage. (E7)</i>	
<i>De plus, en raison de la nouvelle matière que je devais apprendre et enseigner, je faisais souvent de longues recherches. (E7)</i>	
<i>je suis normalement un peu paresseuse et je n'aurais peut-être pas mis autant d'effort pour mes préparations de cours si j'avais été au Québec (E6)</i>	Confiance et estime de soi
<i>Mon enseignante associée disait que j'avais été en mesure d'aider certains élèves qui sont normalement en difficultés. [...] C'est la paye d'un stagiaire, surtout que nous ne sommes pas rémunérés! (E2)</i>	
<i>Sur un plan personnel, ce stage m'a également beaucoup apporté. Il s'agissait de ma première expérience de plus d'un mois à l'étranger et en appartement. Je ressorts grandie, avec une meilleure compréhension de ma personne, de mes limites et surtout de mes objectifs! (E1)</i>	
<i>j'avais sous-estimé (et de beaucoup) le choc culturel que de se retrouver à l'autre bout du monde, seule et en position de stagiaire. [...] Je suis cependant très reconnaissante d'avoir vécu ce grand bouleversement puisque je me suis découverte sur tellement de points (E4)</i>	
<i>J'ai grandement développé mon autonomie et mon sens de l'initiative en plus de renforcer ma confiance en moi ce qui a été pour moi le plus grand des avantages. (E5)</i>	
<i>Je cherchais à améliorer certains éléments à mon arrivée dans la deuxième école, mais je n'avais pas pris assez de recul, j'avais déjà baissé la tête pour attaquer le deuxième stage, mais j'ai frappé un mur. Alors, en fin de stage, j'ai perdu confiance en mes moyens, car j'observais seulement les éléments négatifs. (E2)</i>	Auto-efficacité
<i>Je reviendrai notre belle province changée et gonflée à bloc pour affronter toutes les épreuves qui seront sur mon chemin avec envie et détermination! (E4)</i>	

<i>Je crois que je parais de plus en plus confiant devant les élèves (E2)</i>	
<i>J'ai l'impression d'avoir fait un stage exceptionnel (exceptionnel en terme de chance!). Je ne prétends pas ici être une enseignante exceptionnelle, mais je suis certaine que j'ai développé des compétences d'enseignement que jamais je n'aurais pu développer d'une telle manière au Québec. (E4)</i>	
<i>Cette reconnaissance de mes propres capacités n'a pas de prix pour moi. Peut-être suis-je encore naïve, mais je me crois finalement capable d'enseigner n'importe où. (E5)</i>	
<i>Ce stage m'a fait travailler fort, je crois être désormais bien outillée pour le stage 4. (E6)</i>	
<i>Je crois que mon enseignement n'a pas été optimal, mais compte tenu du contexte particulier du stage, je crois que j'ai fait du bon travail. (E7)</i>	
<i>Si l'objectif du stage était de reconnaître les difficultés d'adaptations possibles dans un milieu scolaire, de découvrir ses limites personnelles et de développer son regard face à l'enseignement, je crois que j'ai été servi. (E2)</i>	
<i>Une autre adaptation que j'ai trouvée vraiment enrichissante est au niveau de l'équerre à parallèles. Cet outil géométrique combine le rapporteur d'angle, la règle et l'équerre. J'ai dû me familiariser avec l'outil qui est vraiment très bien. (E2)</i>	
<i>Se retrouver au LFB en stage oblige l'étudiant à vivre des situations qui lui sont étrangères auxquelles il devra faire face et s'adapter. (E3)</i>	
<i>Je suis chanceuse d'avoir pu vivre cette opportunité de début de carrière et encore plus chanceuse de m'être donné le temps de m'adapter et d'apprendre. (E4)</i>	Ingéniosité et capacité d'adaptation
<i>Je suis cependant très reconnaissante d'avoir vécu ce grand bouleversement puisque je me suis découverte sur tellement de points (E4)</i>	
<i>Par contre, quel beau cheminement la vie m'a imposé, quelle belle chance j'ai pu vivre en m'acclimatant à toutes ces nouveautés et en me redécouvrant personnellement. (E4)</i>	
<i>L'avantage a été d'apprendre à me débrouiller et à aller chercher de l'aide et des moyens autour de moi. J'ai grandement développé mon autonomie et mon sens de l'initiative (E5)</i>	
<i>À mon sens, l'origine du succès de ce stage provient de ma capacité à m'adapter au milieu dans lequel je me trouve. (E7)</i>	
<i>J'ai également découvert que j'étais une enseignante qui était capable de s'adapter... et cela, je n'aurais pas pu le découvrir autrement qu'en vivant cette expérience de stage à l'étranger. (E4)</i>	

sérieusement dans leur stage, particulièrement à ce qui a trait à la planification. Tous soulignent qu'un investissement supplémentaire a été nécessaire afin de s'approprier un programme étranger et de planifier des séances pertinentes. Ainsi, le contexte particulier du stage leur a forcé la main; ils devaient assumer ces responsabilités et se familiariser avec la nouvelle matière à enseigner. Les différences entre le programme québécois et les programmes étrangers ont semblé particulièrement importantes pour les concentrations Français et Univers social, moins pour Mathématiques et Science et technologies. Malgré tout, les étudiants ont dû s'allouer du temps pour l'acquisition de nouvelles connaissances essentielles à leur cours.

Ensuite, selon une majorité des participants, le contexte interculturel du stage semble également avoir permis un développement du **sens des responsabilités**, en plus d'apporter des effets positifs sur la **confiance et l'estime de soi**. Plusieurs ont souligné se sentir plus indépendants et responsables, ayant appris à vivre seul et loin de leur quotidien. Ils se sont retrouvés dans des situations nouvelles (trouver un logement, vivre en colocation, communiquer dans une langue étrangère, développer des amitiés interculturelles, chocs culturels) et estiment avoir développé une plus grande confiance face à l'adversité, ce qui rejoint l'étude de Cushner et Mahon (2002) et leur catégorie *Beliefs About Self, Others, and Increased Self-Efficacy*. En effet, les auteurs y expriment l'idée que ces expériences de stage à l'étranger amènent parfois l'étudiant à confronter leurs limites, et que cela crée un espace propice d'émancipation où ils développent une plus grande confiance en soi. De plus, certaines citations traduisent une plus grande estime de leur profession et du rôle qu'ils peuvent jouer en tant qu'enseignants. À ce chapitre, les commentaires positifs de leur maître associé, de la direction et de leurs élèves semblent avoir joué un rôle primordial. Ces effets positifs semblent d'ailleurs liés à un plus grand **sentiment d'auto-efficacité**. En effet, à travers les travaux des participants, plusieurs passages témoignent d'une confiance envers leurs aptitudes à enseigner et d'une motivation

supplémentaire à s'investir, ce qui rejoint les conclusions de l'étude de Sahin (2008). De plus, suite à cette expérience, les étudiants expriment une plus grande croyance en leur capacité à accomplir une tâche, et aspirent à relever de nouveaux défis, qu'ils soient liés ou non à l'enseignement. Ici encore, les contextes professionnel et interculturel de l'expérience auront été des espaces propices pour le développement personnel des étudiants.

D'un autre côté, il est intéressant de souligner qu'un étudiant (E2) admet sortir de cette expérience avec une confiance amochée. Son stage avait la particularité de se dérouler dans deux écoles différentes. Selon ses dires, la transition du premier milieu au second, l'adaptation nécessaire ainsi que le contexte étranger et émotivement chargé ont miné son moral. Or, il note malgré tout une amélioration de ses compétences professionnelles entre le deuxième et le troisième stage et présume pouvoir « continuer sur [sa] lancée et, un jour, être pleinement en contrôle et à l'aise devant la classe » (E2). Il considère qu'il y a du positif à retirer de son stage et qu'il pourra bâtir là-dessus pour la suite de sa formation. Ainsi, il serait intéressant d'assurer un suivi auprès de cet étudiant afin de suivre l'évolution de ce bris de confiance sur une plus longue période, et examiner s'il perdure ou si l'étudiant parvient à convertir positivement cette expérience.

Enfin, les participants ont souligné que les contextes interculturel et professionnel ont favorisé le développement de **l'ingéniosité et de la capacité d'adaptation**. Tous les étudiants soulignent qu'il leur a été nécessaire de s'adapter à de nouvelles réalités afin de faire de leur stage un succès et de rendre le séjour agréable. Unaniment, la langue a été une adaptation : l'accent, le débit, la prosodie, les expressions, le lexique. Bien entendu, l'adaptation à la langue est plus frappante, puisque quotidienne et inévitable. Cependant, cette adaptation semble avoir amené les étudiants à jeter un regard métalinguistique critique sur leur capacité à communiquer habilement avec

tous les élèves en contexte professionnel. Entre autres, cette adaptation langagière semble les avoir mené à se questionner sur leur habileté à rendre accessible un savoir savant afin d'en faciliter l'apprentissage (didactique). Cet aspect linguistique sera toutefois approfondi plus amplement aux sections sur le développement de la 2^e compétence professionnelle (4.2.3 et 4.2.4). En outre, afin de répondre aux exigences du programme français, une majorité d'étudiants soulignent s'être adaptés à de nouvelles manières de travailler, autant dans l'acte d'enseigner que dans la planification. De plus, il est intéressant de relever le ton mélioratif utilisé au moment de parler de ces adaptations. Ainsi, les citations retenues dénotent à la fois l'effort déployé, le sentiment d'accomplissement, les apprentissages réalisés, et la reconnaissance d'avoir vécu cette expérience.

Bref, comme explicité dans le cadre théorique, les étudiants du BES de l'UQAM qui ont réalisé leur stage à l'étranger ont réfléchi sur les effets positifs que cette expérience a eus sur leur développement personnel. Tout comme le souligne Pence et MacGillivray (2008), ils ont noté des changements en raison non seulement du stage en tant que tel, mais aussi des expériences, positives et négatives, vécues à l'étranger.

4.1.3 Les résultats relatifs au développement interpersonnel

Le tableau 4.2 présente les citations retenues pour le développement interpersonnel des participants. Ils sont classés selon les sous-catégories mises de l'avant lors du cadre théorique : relations interculturelles, empathie, coopération, tolérance et ouverture d'esprit. Les étudiants ont indiqué des effets positifs pour trois de ces quatre sous-catégories; seule l'empathie n'a pas fait l'objet de réflexions démontrant un développement.

Ce codage inclut l'ensemble des signalements et des réflexions des participants en lien avec les relations et les interactions en milieu de stage et à l'extérieur du milieu

Tableau 4.2
Citations retenues pour le développement interpersonnel

Citation	Sous-catégorie
<i>Brigitte m'a fait rencontrer Andrea, une amie de sa fille. Elle est géniale! À son tour, elle m'a présentée à son groupe d'amis, qui sont super accueillants! Les plans de weekend sont déjà nombreux : surf, plage, ski, c'est parti! (E1)</i>	Relations interculturelles
<i>Me voici donc dans une collocation. [...] nous devons habiter à quatre dans trois chambres et un salon pour le prochain mois. Au moins, j'ai un toit et une douche avec de l'eau chaude! (E1)</i>	
<i>La directrice m'a textuellement dit : «tu fais l'unanimité à l'école». Alors, je les adore et il semble m'aimer aussi ! (E2)</i>	
<i>C'est ainsi que, non seulement je me suis fait des collègues enseignants, mais je me suis également fait des amis avec lesquels j'ai déjà commencé à faire à quelques activités (E4)</i>	
<i>je peux affirmer que le fait qu'on soit étranger dans un milieu, on attire beaucoup l'attention et les gens sont très curieux à ce niveau, donc dans les salles d'enseignants et à la cafétéria, la discussion avec les membres du personnel était facile à entretenir (E3)</i>	
<i>J'ai découvert une femme exceptionnelle en elle et assurément une amie pour les années à venir (malgré la distance). (E4)</i>	
<i>Je reviens profondément bouleversée de cette rencontre inattendue avec une femme exceptionnelle qui est devenue, au fil des semaines, ma confidente, mon mentor, mon amie. (E4)</i>	
<i>J'ai réussi à tisser des liens avec des collègues qui m'entouraient (E5)</i>	
<i>Je me suis également lié d'amitié avec plusieurs enseignants et enseignantes du collège et du lycée. Ces personnes ont souvent un parcours original et marginal. (E7)</i>	Empathie
<i>Avec le recul, je trouve vraiment génial de m'avoir imposé cette expérience. Vivre à 27 ans des situations d'apprentissage c'est se faire rappeler qu'apprendre n'est pas facile. Cette soirée a eu pour effet d'augmenter mon empathie envers mes futurs élèves qui eux aussi passeront par ces phases d'apprentissage. (E5)</i>	
<i>J'aime beaucoup travailler avec elle, car son style d'enseignement ressemble au mien. Nous nous rencontrons souvent après les cours (nos horaires ne nous permettent pas de le faire aussi souvent que nous le voudrions) et faisons le point. (E7)</i>	
<i>Nous nous entendions bien et j'étais très à l'aise de lui [enseignante</i>	Coopération

associée] présenter mes difficultés en terme de planification, de gestion de classe et même à l'extérieur de l'école. (E1)	
<i>Vu l'absence de mon enseignant associé, j'ai heureusement collaboré avec d'autres enseignants.</i> (E5)	
<i>Durant les 8 semaines de mon stage, j'ai collaboré avec quatre enseignants. [...] J'ai trouvé très intéressant d'avoir la possibilité de travailler avec différentes personnes, puisque chaque enseignant a ses forces et ses faiblesses et ses façons d'aborder les différentes notions.</i> (E6)	
<i>Bref, grâce à ces trois modes d'encadrement différents, qui suivent trois objectifs de développements différents, j'ai pu aller chercher beaucoup plus d'expériences que si je n'avais eu qu'une seule enseignante associée.</i> (E7)	
<i>j'ai appris à vivre dans un monde à l'opposé (géographique et socialement) du mien; j'ai appris à vivre seule; j'ai appris à me comprendre et à comprendre les autres; j'ai appris à apprendre; j'ai appris à être ouverte d'esprit; j'ai appris à comprendre la culture balinaise; j'ai appris à être curieuse; j'ai appris à passer par-dessus mes peurs pour m'ouvrir à ce que la vie avait à m'apporter;</i> (E4)	
<i>Je suis consciente de la chance énorme que représente cette opportunité de voyage et je suis surtout plus consciente que jamais de l'ouverture d'esprit que j'ai acquise et qui me permettra de parfaire mon cheminement, ou que je me trouve dans le monde.</i> (E4)	
<i>Je dois dire que les belges sont un peu plus prompts que nous. Nous avons tendance à passer par 40 chemins afin de dire une chose, alors qu'ici rien (ou presque) n'est tabou. Souvent cela me paraît un peu méchant quand on dit à un parent d'élève qu'il est fainéant ou quelque chose comme cela. Je trouve qu'ils ont la critique facile, mais qu'elle est rarement constructive. Sans trop faire d'efforts, j'ai su tempérer les choses dans certaines situations afin de montrer aux enseignants que tout n'est pas blanc ou noir.</i> (E2)	Tolérance et ouverture d'esprit
<i>Je crois avoir réussi à faire preuve de cette ouverture d'esprit en étant prête à faire face à la critique et surtout, en étant à l'écoute des conseils et de l'opinion des autres.</i> (E4)	
<i>J'ai trouvé sain d'évoluer dans ce contexte si éloigné de la réalité à laquelle j'étais habituée et je crois qu'il s'agit là que du plus bel avantage de formation dont je pouvais me munir pour la suite de ma formation et pour ma carrière au grand complet.</i> (E4)	
<i>Par exemple, initialement, mon enseignant associé ne m'a pas permis d'instaurer de règles de classe et m'a bien fait comprendre que ce</i>	

<i>n'était pas mes classes. J'ai respecté ses exigences. (E5)</i>	
<i>Je suis resté ouvert aux critiques constructives de mes enseignantes afin d'améliorer ma préparation et je sors de ce stage la tête haute. (E7)</i>	
<i>Je ne savais pas à quoi m'attendre à cause de leur bagage culturel métissé et du statut social parfois particulier de leurs parents. Certains ont vécu des expériences très dures et d'autres, l'ont relativement « facile ». (E7)</i>	
<i>C'était une mosaïque culturelle incroyable et je me considère extrêmement chanceux d'avoir pu être en contact avec tous ces enfants. (E7)</i>	

de stage. Lorsque pertinents, certains passages ont été mis en gras afin d'explicitier la nature interpersonnelle d'une citation. Le tableau 4.2 présente une sélection de ce codage.

4.1.4 Les interprétations relatives au développement interpersonnel

La sous-catégorie **relations interculturelles** est abordée par les étudiants de multiples façons. D'abord, il y a la relation avec l'enseignant associé (plusieurs enseignants associés dans certains cas) qui accompagne personnellement l'étudiant lors de son stage. Pour certains d'étudiants, ces relations professionnelles se sont transformées en complicité, voire même en amitié. Pour les autres, elles ont été cordiales et enrichissantes. À cela s'ajoutent les relations avec les autres membres du personnel. Pour ces relations, il semble que les différences culturelles aient eu une plus grande importance. En effet, tous les étudiants ont relevé que les enseignants et la direction de leur école d'accueil étaient curieux d'en apprendre sur leur formation et leurs approches pédagogiques, et que cette curiosité professionnelle a facilité l'établissement de relations interculturelles enrichissantes. Or, selon Willard-Holt (2001), ces relations peuvent amener l'étudiant à développer une sensibilité interculturelle, en vivant l'expérience d'être une « minorité pour une courte période

dans une culture étrangère » (traduction libre, p. 512). Ces rencontres permettent un gain dans la possibilité à créer une expérience alternative qui correspond plus ou moins à celle des gens d'une autre culture, et ainsi transformer la vision du monde de l'étudiant vers une vision plus ethnorelative (Bennett, 2004).

À ces relations en milieu professionnel s'ajoutent celles à l'extérieur du lieu de stage. Quelques étudiants soulignent, sur leur journal de bord, s'être fait des amis avec qui ils ont pu développer des relations interculturelles plus personnelles. De plus, deux étudiants ont également eu à développer une relation de colocation. Bref, les étudiants ont démontré avoir l'envie de faire de nouvelles rencontres, et semblent avoir été capables de les développer et de les maintenir à travers les frontières culturelles.

L'empathie n'a pas été un point de réflexion important pour les étudiants de l'UQAM en stage à l'étranger. À ce sujet, il est pertinent de souligner que six des sept stages se sont déroulés dans des lycées français du réseau de l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE). Ces établissements privés et homologués, de par leur vocation et leur offre, n'accueillent que très peu d'élèves des milieux défavorisés ou culturellement pauvres. Ce sont des écoles aisées, capables d'offrir l'encadrement et les ressources nécessaires à leurs élèves. D'ailleurs, il est intéressant de relever qu'aucun des participants n'a mentionné d'importantes différences entre les adolescents québécois et ceux de leur milieu de stage. Bref, il semble qu'il ait été moins naturel pour les participants de développer leur sens de l'empathie étant plongés dans des milieux où l'école et les jeunes sont, en ce qui a trait à l'encadrement à tout le moins, similaires à ceux du Québec. Certes, ils ont tous relevé des différences, notamment par rapport à la langue, aux méthodes d'enseignement et à la matière à enseigner. Cependant, ces différences ne se sont pas traduites en réflexions sur leur capacité à se mettre à la place d'une autre personne afin de comprendre son point de vue et ses difficultés ni en reconnaissance envers les

ressources disponibles à domicile (Willard-Holt, 2001). Dans ces conditions, l'étude ne retient aucun effet déclaré sur le développement de l'empathie des participants.

La **coopération** s'est principalement illustrée à travers la relation que les étudiants ont établie et maintenue avec leur enseignant associé. La plupart ont même coopéré avec d'autres enseignants, à différents degrés. Les citations retenues reflètent l'attitude d'ouverture avec laquelle les étudiants ont conduit ces relations. Faisant face à de nombreuses différences pédagogiques, didactiques et théoriques, ils déclarent malgré tout avoir fait leur place dans un esprit de collaboration. Ainsi, une majorité d'étudiants estiment avoir à la fois été attentifs aux orientations et aux particularités de leur école d'accueil, tout en cherchant à mettre leur formation et leur personnalité de l'avant, développant ainsi leur esprit de coopération. Bien entendu, l'attitude des écoles d'accueil et des enseignants associés est également d'une grande importance; il n'y a de coopération que lorsque l'ensemble des partis impliqués adopte l'attitude appropriée.

Enfin, le développement interpersonnel des étudiants s'explique aussi par des effets positifs sur **la tolérance et l'ouverture d'esprit**. En effet, la plupart se considèrent chanceux et privilégiés d'avoir pu vivre cette expérience et soulignent en retirer beaucoup de positif. Selon une étudiante, il est sain et bénéfique pour sa formation de s'être vue plongée dans un contexte éloigné tant géographiquement que culturellement. D'abord, parce que cela lui a permis de passer par-dessus certaines appréhensions et idées préconçues. Ensuite, parce que le contexte étranger l'a plongée dans un environnement culturellement différent qui a exercé une pression à développer une plus grande ouverture d'esprit (Bennett, 2004). Deux étudiants identifient même explicitement l'ouverture d'esprit comme l'une des clés ayant permis à ce stage d'être un succès et une expérience bénéfique. L'aspect tolérance de cette sous-catégorie a toutefois été moins relevé. Les participants ont souligné peu de

moments où ils se sont retrouvés dans une situation où ils devaient respecter quelque chose qu'ils désapprouvaient. Parmi ces situations, les méthodes d'enseignement magistrales privilégiées dans les lycées français en ont chatouillé quelques-uns, compte tenu de la formation québécoise mettant de l'avant une approche socioconstructiviste. Par ailleurs, un étudiant s'est dit surpris, voire dérangé par la présence du caractère religieux dans son école d'accueil. Il considère que cela entre en conflit avec l'idée d'un enseignement libre et affirme « que la séparation faite entre l'Église et le milieu scolaire est primordiale et [qu'il est] content que nos écoles québécoises soient laïques » (E2).

4.1.5 La synthèse des effets déclarés d'un stage à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel

Pour conclure, les résultats et les interprétations présentés dans les sections précédentes témoignent des effets positifs d'un stage à l'étranger sur le développement personnel (sens des responsabilités, confiance et estime de soi, sentiment d'auto-efficacité, ingéniosité et capacité d'adaptation) et interpersonnel (développer et maintenir des relations interculturelles, coopération, tolérance et ouverture d'esprit) des étudiants. Parmi les sous-catégories de codage établies au cadre théorique, seule l'empathie s'est révélée être absente des réflexions des étudiants. Ainsi, pour ce qui est du développement personnel, tous les étudiants ont déclaré avoir eu à se responsabiliser, à s'adapter et à s'intégrer à une équipe-école préconisant des orientations pédagogiques et des approches didactiques parfois divergentes de celles enseignées dans les universités québécoises. De plus, pour le développement interpersonnel, ces étudiants ont soulevé l'importance de faire preuve d'ouverture d'esprit afin de gérer adéquatement diverses situations nouvelles et dépayssantes, positives ou négatives, autant en milieu de stage qu'à l'extérieur de leur classe.

4.2 Le développement des compétences professionnelles

Cette section présente les résultats relatifs au second objectif spécifique de la recherche, décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement des compétences professionnelles. Ainsi, les citations retenues pour les douze compétences professionnelles du MEES sont tour à tour exposées. Des éléments d'interprétation établissent ensuite des rapprochements entre l'objectif spécifique et ces résultats. De plus, il importe de préciser que les données recueillies n'ont pas permis une analyse par composantes des compétences. En effet, les étudiants n'ont pas été jusqu'à ce degré de précision dans leurs travaux de cours qui les amenaient plutôt à discuter autour de six Volets (1- La discipline enseignée, 2- La didactique, 3- La psychopédagogie et la gestion de classe, 4- Analyse réflexive, 5- La langue, et 6- La vie à l'école et l'éthique professionnelle).

Par ailleurs, il importe de spécifier que toutes les données liées aux savoir-faire qui considèrent la diversité ethnoculturelle ont été préservées pour le développement de la compétence interculturelle (section 4.3) et ce, même si certaines composantes des douze compétences professionnelles y renvoient également (Larochelle-Audet, 2014). Les avantages présentés par l'OFDE (2014) d'un modèle spécifique (compétence 13) plutôt qu'un modèle intégré (composantes interculturelles parsemées dans les douze compétences) ont amené cette étude à privilégier un codage distinctif des données liées à l'interculturel.

Afin de faciliter la lecture de cette section, les résultats et les interprétations pour chacune des compétences ont été regroupés afin d'être présentés conjointement. Ce traitement s'applique à l'ensemble des douze compétences.

4.2.1 Les résultats relatifs au développement de la compétence 1

Le tableau 4.3 présente une sélection des citations retenues pour le développement de la compétence 1, *agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. Le codage a été guidé par les composantes présentées par le Gouvernement du Québec (2001) et qui placent la compréhension critique des différents savoirs à enseigner et la construction de liens avec la culture des élèves au centre de cette compétence.

4.2.2 Les interprétations relatives au développement de la compétence 1

Selon le Gouvernement du Québec (2001), l'enseignant doit être capable de mobiliser les savoirs disciplinaires et les savoirs scolaires, et de les utiliser comme des ressources afin de développer des compétences chez l'élève. Pour y parvenir, il doit être en mesure de « saisir et traduire les points de repère fondamentaux, les concepts, les postulats et les méthodes » (p. 63). Il doit également, par la suite, « prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée » (p. 64), c'est-à-dire comprendre qu'il n'est pas qu'un transmetteur machinal de contenus; il doit être capable de contextualiser, de porter un jugement, de voir les limites. Or, comme les citations retenues le laissent entendre, cette compétence prend une dimension particulière lors d'un stage à l'étranger puisque l'étudiant doit s'approprier un nouveau programme de formation.

En effet, les citations retenues indiquent que l'acquisition des contenus d'un programme étranger a été l'objet d'un investissement important pour l'ensemble des participants. Cela suppose une rigueur professionnelle notable de leur part. Plus précisément, l'étude retient que les étudiants ont déclaré avoir investi beaucoup de temps et d'énergie pour s'approprier un programme étranger, et qu'ils jugeaient cet investissement indispensable à la réussite de leur stage. Qui plus est, cette acquisition devait être faite dans un court laps de temps, ce qui bousculait le travail de

Tableau 4.3
Citations retenues pour le développement de la compétence 1

Citation
<i>Je me suis réellement investie à préparer un cours complet et chargé et j'ai pu constater que cela a porté ses fruits, car que je me suis réellement sentie plus en confiance là-dessus la matière (E4)</i>
<i>Il s'agissait là d'un immense défi que de m'informer et de lire toutes les composantes du programme scolaire français afin d'en faire ressortir les points importants à enseigner pendant le séquence. (E4)</i>
<i>Au Québec, j'ai un bagage de connaissances suffisant pour enseigner à peu près n'importe quel thème alors qu'ici, j'ai beaucoup de devoirs à faire à la maison. (E7)</i>
<i>Je n'avais encore jamais eu à enseigner ni même à travailler la Révolution française de façon aussi ardue. J'ai dû me renseigner sur les différents tenants de la période avant même de commencer la préparation. (E1)</i>
<i>Sinon, il n'y a pas de grandes différences dans l'enseignement des mathématiques [...] Les notions couvertes sont pratiquement les mêmes et au même niveau scolaire. (E2)</i>
<i>J'ai eu la chance de couvrir beaucoup de sujets différents les entiers, les grandeurs proportionnelles, le théorème de Thalès, les équations (et il y avait deux autres sujets à couvrir). (E2)</i>
<i>Le programme français étant si différent du programme québécois, j'ai dû faire preuve d'une rigueur professionnelle que je ne me connaissais même pas afin de préparer des cours et d'être assez à l'aise pour répondre à toutes les éventuelles questions qu'on pourrait me poser, le tout, sur de la matière que je n'avais jamais moi-même apprise en profondeur à l'école. (E4)</i>
<i>Enfin, la construction du savoir mathématique au travers du bac français est aussi très différente du Programme de formation de l'école québécoise. Ainsi, les élèves acquièrent leur savoir dans un ordre différent. (E5)</i>
<i>Par rapport à l'enseignement de ma discipline, j'aimerais améliorer mes connaissances, particulièrement en physique. (E6)</i>
<i>Faire ce stage dans un contexte international a beaucoup apporté à ma formation. J'ai appris énormément, que ce soit à l'école, en déchiffrant des programmes qui m'étaient étrangers et en m'adaptant à une réalité scolaire différente (E6)</i>
<i>La plupart des leçons que j'ai eu à enseigner étaient sur de la nouvelle matière. J'ai dû faire beaucoup de recherches afin de parfaire mes connaissances sur ces nouveaux sujets. (E7)</i>
<i>J'ai fait face à un autre type de difficulté, la nouvelle matière. J'ai parfois eu très peu de temps pour assimiler la matière, me l'approprier, l'organiser en idée et l'enseigner. (E7)</i>

planification. Conséquemment, trois étudiants ont souligné avoir mieux compris l'importance d'arriver préparé, avec des connaissances qui débordent des contenus planifiés, afin d'être prêts à répondre aux multiples questions des élèves et de pouvoir faire preuve de flexibilité. Un autre étudiant a réalisé avoir encore des manques à combler pour ce qui est des savoirs relatifs à sa concentration, l'amenant à développer humilité, responsabilité et professionnalisme.

Bref, les réflexions des étudiants indiquent une compréhension critique des différents savoirs à enseigner et de leurs limites. De plus, elles témoignent d'une compréhension de l'importance du travail de préparation afin de planifier et mener des cours favorisant la création de liens significatifs chez l'élève.

4.2.3 Les résultats relatifs au développement de la compétence 2

Le tableau 4.4 présente les citations retenues pour la compétence 2, *communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral, à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante*. La présentation des composantes par le Gouvernement du Québec (2001) a guidé le codage de cette compétence, particulièrement la maîtrise des règles et des usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone.

4.2.4 Les interprétations relatives au développement de la compétence 2

Avant leur départ, tous les étudiants ont exprimé des appréhensions par rapport à la langue. Essentiellement, ces appréhensions peuvent se résumer à la crainte de ne pas être compris, sachant que cela minerait la qualité de leur enseignement et leur intégration. Cette conscience des possibles différences linguistiques aura toutefois amené les étudiants à jeter un regard critique intéressant sur la langue en contexte professionnel. En effet, l'attention qu'ils ont portée, à priori, aux éléments de

Tableau 4.4
Citations retenues pour le développement de la compétence 2

Citation
<i>Aussi, je parle encore trop vite, beaucoup trop vite. Plusieurs m'ont fait la remarque. (E1)</i>
<i>Mon accent ne semblait pas être un véritable problème. Bien que je doive porter une attention particulière à mon débit et au vocabulaire que j'utilise, la communication se fait bien. (E1)</i>
<i>Il y a quelques éléments à améliorer au niveau de la verbalisation mathématique et de la gestion du temps, mais ce ne sont pas des fautes graves. (E2)</i>
<i>Elle [enseignante associée] m'a aidé, principalement avec les quatrièmes, à synthétiser les informations et à préférer un vocabulaire plus facile à comprendre pour mes élèves hispanophones. (E1)</i>
<i>Il y a plusieurs adaptations qui furent nécessaires, mais je crois que la plus frappante reste au niveau du langage. (E2)</i>
<i>Malgré l'accent et la terminologie qui étaient parfois différentes pour chacun de nous, nous arrivions à bien nous comprendre. (E2)</i>
<i>En effet, une première différence fut par rapport au français oral. Certaines structures de phrases pouvaient être utilisées au Québec, mais pas en Europe. (E3)</i>
<i>Par contre, comme je l'avais anticipé, il est évident que le fait que j'aie un accent québécois auquel mes élèves n'étaient clairement pas habitués m'a poussée à changer quelques mots afin qu'ils me comprennent et qu'ils comprennent, surtout, la matière à faire passer. (E4)</i>
<i>J'ai dû donc me réajuster et apprendre précisément leur façon habituelle de faire et d'exprimer les concepts mathématiques avec leur vocabulaire. (E5)</i>
<i>Rapidement, j'ai dû ajuster mon débit et produire des phrases plus simples. À l'écrit, par contre, je n'ai eu aucune embuche. (E5)</i>
<i>Communiquer clairement permet aux élèves de comprendre malgré la différence d'accent (E6)</i>
<i>J'essayais également, surtout avec mes groupes les plus jeunes, de parler plus lentement et de prendre le temps de définir les mots plus complexes ou moins souvent utilisés. Lorsque je sentais un malaise dans la classe après une expression mal comprise, je prenais le temps de reformuler et réexpliquer. Les élèves comprenaient mieux et l'on pouvait passer à la suite du cours. (E6)</i>
<i>Il y a néanmoins la question des expressions : rien à faire là-dessus, nous sommes définitivement très éloignés à ce niveau. (E7)</i>

prosodie, au débit, à l'accent, au lexique et aux expressions, les aura amenés, au final, à se soucier assidûment de la compréhension des élèves.

Ainsi, les participants se sont rendu compte qu'au-delà de l'accent, l'important était de communiquer clairement, d'être capable de jongler avec les concepts, de bien vulgariser et de ne pas être gêné de se répéter. Bref, l'appréhension linguistique du départ leur aura permis de développer, d'une part, une sensibilité intéressante à la langue et, d'autre part, un souci d'être compris par les élèves.

Selon le Gouvernement du Québec (2001), l'enseignant doit respecter la variété de la langue et développer la « capacité de s'ajuster linguistiquement aux diverses situations de communication » (p. 71). De plus, l'enseignant est présenté comme « un modèle pour des apprentis » (p. 74), qui cherche constamment à améliorer son expression orale et écrite. Dans ces conditions, les réflexions des participants indiquent un développement notable par rapport aux considérations linguistiques propres à leur future profession.

4.2.5 Les résultats relatifs au développement de la compétence 3

Le tableau 4.5 présente les citations retenues pour le développement de la compétence 3, *concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*. Les composantes présentées par le Gouvernement du Québec (2001) ont guidé le codage de cette compétence. Ainsi, la maîtrise des programmes de formation et la conception d'activités qui concourent au développement des compétences visées par ces programmes ont été examinées. De plus, une attention particulière a été accordée aux situations d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire des « situations significatives qui permettent aux élèves d'acquérir progressivement toutes les compétences formulées

Tableau 4.5
Citations retenues pour le développement de la compétence 3

Citation
<i>Au regard des difficultés observées dans les trois classes, je devrai planifier davantage d'activités de localisation sur cartes en plus de trouver un moyen de démêler l'ensemble du vocabulaire et des définitions à problème de façon ludique et amusante. (E1)</i>
<i>Il me faudra donc, tout au long de ma carrière, garder en tête que la planification de cours est un travail à recommencer chaque jour. (E4)</i>
<i>J'ai donc adapté mes cours : la première moitié est un cours magistral et la seconde consiste à l'étude de documents divers. Je dois aussi travailler la formulation des questions que je formule afin qu'elles ressemblent le plus possible aux types qu'ils auront à l'examen du bac. (E7)</i>
<i>Je pense avoir créé une planification stimulante avec des activités diversifiées qui répondent bien au programme français d'enseignement de l'histoire. (E1)</i>
<i>J'ai construit des séances d'enseignement qui me plaisaient, j'aurais aimé y insérer plus d'activités d'équipes, mais dans l'ensemble, j'ai accumulé du bon matériel qui me servira de base pour ma carrière. (E2)</i>
<i>En effet, établir une continuité entre chacun des cours était très important pour eux; les élèves étaient toujours capables de faire des liens entre les cours précédents et les cours actuels. (E3)</i>
<i>J'ai appris à monter des cours avec précision et à le faire de manière organisée, en n'omettant aucune étape nécessaire à la bonne réalisation d'un cours. (E4)</i>
<i>Le fait d'avoir bien préparé tous mes cours me donnait aussi l'occasion de me concentrer sur plusieurs autres aspects [...] sur lesquels je n'aurais pas pu mettre mon attention si mes cours n'avaient pas été adéquatement mis sur pied. (E4)</i>
<i>La planification m'était primordiale. Même si je comprenais les exercices que je donnais aux élèves, étant donné l'écart de langage, une bonne rédaction et une bonne préparation mentale m'était nécessaire. (E5)</i>
<i>Pour ce stage-ci, contrairement au stage 2, toutes les planifications (sauf celles de la classe de sixième) étaient les miennes, j'ai donc pu travailler mes compétences de planification et j'ai pu voir une amélioration tout au long du stage. (E6)</i>
<i>J'ai également dû m'adapter aux périodes de 55 minutes plutôt qu'une heure. Je planifiais systématiquement trop d'activités dans mes cours. (E6)</i>

dans les programmes de formation » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 78).

4.2.6 Les interprétations relatives au développement de la compétence 3

Au Québec, l'approche socioconstructiviste selon laquelle l'élève est le principal acteur de ses apprentissages est privilégiée. Dans ce contexte, développer les compétences nécessaires pour concevoir de situations d'enseignement-apprentissage significatives qui amènent les élèves à progresser est essentiel. Cela dit, il semble que le contexte étranger des écoles de l'AEFE n'ait pas toujours permis aux étudiants d'appliquer les théories éducatives du Québec. En effet, les étudiants décrivent le programme français comme étant plus magistral et axé sur les connaissances. Or, selon le Gouvernement du Québec (2001), les enseignants doivent choisir des approches didactiques variées et appropriées, d'un bon niveau de complexité, et permettant une progression. Certaines des réflexions indiquent que quelques participants n'ont pas toujours pu aller jusqu'où ils auraient souhaité, qu'ils se sont sentis légèrement brimés parce qu'ils ne se sentaient pas toujours eux-mêmes. Néanmoins, les milieux d'accueil ont majoritairement fait preuve d'ouverture et de curiosité par rapport aux méthodes d'enseignement québécoises. Dans ces conditions, les étudiants ont pu créer une planification qui respectait les approches de leur école d'accueil tout en mettant de l'avant leur formation québécoise.

Ainsi, tous les étudiants ont exprimé avoir démontré une capacité à sélectionner et interpréter des savoirs disciplinaires, à planifier un cycle d'apprentissage, à analyser les contenus à mobilier, et à s'assurer de la compréhension des élèves. De plus, il est intéressant de souligner que plusieurs étudiants ont affirmé avoir hâte d'être entièrement responsables de leur propre classe afin de pouvoir travailler sur une progression à long terme avec leurs élèves, ce qui est plus difficile lors d'un stage de six semaines.

Malgré tout, ils ont tous pu planifier un cycle d'apprentissage complet : test diagnostique, séquence d'enseignement, évaluations formative et sommative. Les citations retenues indiquent aussi qu'ils ont été capables de s'ajuster et de considérer les difficultés de leurs élèves, qu'ils ont accumulé du matériel didactique et qu'ils considèrent la planification de séances d'enseignement comme un outil précieux qui facilite la gestion de classe.

4.2.7 Les résultats relatifs au développement de la compétence 4

Cette section présente les citations retenues pour la quatrième compétence (tableau 4.6), *piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*. Ainsi, les composantes qui demandent à ce que l'enseignant guide adéquatement ses élèves dans la réalisation d'activités d'apprentissage, qu'il y détecte les problèmes qui surviennent et qu'il utilise les moyens appropriés pour y remédier (Gouvernement du Québec, 2001) ont guidé ce codage.

4.2.8 Les interprétations relatives au développement de la compétence 4

Les citations retenues pour cette compétence indiquent que tous les participants considèrent avoir mis de l'avant les compétences pour piloter des séances d'enseignement-apprentissage avec discernement. D'abord, ils estiment avoir démontré les compétences pour établir un cadre de travail favorable pour la réalisation des apprentissages. Ils affirment avoir amené leurs élèves à s'impliquer et soulignent avoir animé leurs cours avec dynamisme. De plus, certains mentionnent avoir tissé des liens leur permettant de créer les conditions pour que leurs élèves s'engagent dans les activités et les projets. Ensuite, les citations retenues indiquent que les étudiants jugent avoir guidé leurs élèves et encadré leurs apprentissages. Ils ont porté une attention aux difficultés particulières de certains élèves et ont été

Tableau 4.6
Citation retenues pour le développement de la compétence 4

Citation
<i>Je devrai donc veiller à stimuler les élèves de cette classe, notamment en diversifiant mes méthodes pédagogiques. Je pourrais par exemple tâcher de trouver des exemples plus près de leur réalité et en diversifiant les activités proposées. (E1)</i>
<i>Je pense faire preuve d'un bon dynamisme et être en mesure de développer des liens réels avec mes élèves. (E1)</i>
<i>J'étais beaucoup plus structuré. J'ai tendance à impliquer les élèves dans la construction de l'apprentissage, mais dans ce cas-ci un rappel de ma part était nécessaire pour bien repartir sur des bases solides. (E2)</i>
<i>Mon enseignante associée a remarqué que certains élèves qui avaient beaucoup de difficultés s'impliquaient beaucoup plus depuis mon arrivée. (E2)</i>
<i>J'aime mieux prendre plus de temps pour travailler sur les éléments complexes et être certains qu'ils sont bien compris avant de passer à autre chose. (E2)</i>
<i>Je crois que je parais de plus en plus confiant devant les élèves, je cerne mieux les notions à enseigner en travaillant avec elles et en observant les difficultés des élèves par rapport à cette dernière. (E2)</i>
<i>J'ai trouvé un style d'enseignement que j'adore et que je rapporterai assurément avec moi dans notre belle province. (E4)</i>
<i>De plus, j'ai réussi à tisser des liens avec eux : j'ai eu beaucoup de plaisir à leur enseigner de par leur enthousiasme et leur participation active tout au long de mon stage. (E1)</i>
<i>J'ai beaucoup travaillé mes enseignements magistraux, puisque presque tous les cours sauf les TP se faisaient de cette façon. J'ai tout de même inclus assez d'activités dans mes classes pour que les élèves ne soient pas toujours passifs. (E6)</i>

vérifier ponctuellement leur compréhension. Par exemple, un étudiant a réfléchi sur l'importance des retours en début ou en fin de période afin d'assurer le transfert des apprentissages. Un autre s'est exprimé sur l'importance de s'assurer de la bonne compréhension d'un savoir avant de passer au suivant.

Par ailleurs, certaines réflexions indiquent une capacité à détecter les problèmes dans les situations d'enseignement-apprentissage et à y apporter des correctifs. Ainsi, certains étudiants ont souligné souhaiter faire preuve de plus de dynamisme, ou le

besoin de diversifier davantage leurs méthodes pédagogiques. Bref, les participants semblent satisfaits des compétences développées à ce jour pour piloter des séances d'enseignement.

4.2.9 Les résultats relatifs au développement de la compétence 5

Le tableau 4.7 présente l'ensemble des citations retenues pour le développement de la compétence 5, *évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*. Les composantes (Gouvernement du Québec, 2001) qui ont guidé le codage de cette compétence sont : détecter les forces et les difficultés des élèves, entreprendre une démarche d'autoévaluation des acquis (évaluation formative), et procéder à l'évaluation sommative des compétences devant être acquises.

4.2.10 Les interprétations relatives au développement de la compétence 5

Selon le Gouvernement du Québec (2001), l'évaluation des apprentissages est « désormais intégrée au processus d'apprentissage et s'exerce au quotidien dans les multiples interactions entre élèves et maîtres, entre élèves de même qu'entre élèves et situations » (p. 93). L'évaluation ne se fait donc pas à un seul moment, au terme d'une séance d'enseignement, mais plutôt selon un processus continu qui demande un effort quotidien. C'est pourquoi, parmi les citations retenues, certaines témoignent de la capacité des participants à repérer les forces et les difficultés de leurs élèves, de revoir et d'adapter leur enseignement pour favoriser la réussite. Par exemple, quelques étudiants s'expriment sur l'importance d'effectuer des retours ponctuellement, et de prendre le temps de clarifier les notions moins bien retenues.

Bien entendu, l'évaluation des apprentissages est intimement liée au programme de formation. Or, le contexte étranger des stages a amené les participants, dans un

Tableau 4.7
Citations retenues pour le développement de la compétence 5

Citation
<i>J'ai aussi fait un repérage des élèves en difficultés en impliquant les élèves qui avaient raté plusieurs exercices. J'ai pris des volontaires au départ pour répondre aux questions, mais ensuite ce fût le tour des élèves en difficultés. De cette façon, je leur montre qu'ils sont en mesure de réussir, cela les valorise et ils s'impliquent plus par la suite. (E2)</i>
<i>Les apprentissages de mes élèves sont somme toute assez satisfaisants et répondent au programme de formation français. (E1)</i>
<i>Avec mon enseignante associée, nous en sommes venues à la conclusion que les élèves avaient été bien préparés, qu'ils avaient surtout bien étudié mais surtout que l'examen reflétait bien la matière vue en classe. (E1)</i>
<i>le taux de réussite pour la partie de matière que j'ai enseigné a été assez fort dans la première école. (E2)</i>
<i>En effet, lors de la correction des évaluations, j'ai pu constater que certains concepts ont été, soit moins bien compris par les élèves, soit mal expliqués par l'enseignante, moi. (E3)</i>
<i>Les évaluations, qui ont été construites par moi-même puis approuvées par mon enseignant associé, ont été bien réussies par l'ensemble de mes élèves. (E5)</i>
<i>Les résultats du test diagnostic n'avaient pas été très bons et la majorité des élèves avaient laissé des questions sans réponse. Dans les évaluations, les élèves avaient de meilleurs résultats. On peut voir que les cours et les exercices ont beaucoup aidé. J'ai donc fait un enseignement efficace. (E6)</i>
<i>Les notions les moins bien retenues ont ensuite été revues en classe, afin de clarifier les choses. Ce n'était pas toujours de grands retours, mais au moins je m'assurais que les élèves aient compris leurs erreurs. (E6)</i>

premier temps, à s'approprier un nouveau programme de formation (compétence 1), mais aussi, dans un deuxième temps, à le considérer dans les évaluations à faire. Dans ce contexte, les réflexions des étudiants suggèrent qu'ils ont été capables de construire leurs propres outils d'évaluation et que ces outils leur ont permis de juger le degré d'acquisition des compétences de leurs élèves. Les citations retenues font aussi ressortir la capacité d'une majorité d'étudiants à repérer les bons coups, à reconnaître que certaines stratégies ont été moins favorables que prévu, à apporter des correctifs à leur enseignement, et à constater, entre le début et la fin de leur stage, une

progression chez leurs élèves. Bref, ils estiment avoir exercé leur jugement afin de guider leurs élèves dans une progression vers l'autonomisation.

4.2.11 Les résultats relatifs au développement de la compétence 6

Les citations retenues présentées au tableau 4.8 sont liées au développement de la compétence 6, *planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. Le codage de cette compétence a été guidé par les composantes explicitées par le Gouvernement du Québec (2001). Ainsi, l'étude a observé la capacité à mettre en place un système qui favorise le déroulement efficace des activités, à reconnaître et résoudre les problèmes de fonctionnement qui nuisent au déroulement d'un cours, à anticiper des problèmes de déroulement des activités, et à accompagner les élèves aux comportements déviants dans la résolution de ce problème.

4.2.12 Les interprétations relatives au développement de la compétence 6

Le fonctionnement d'une classe est « la variable individuelle qui détermine le plus fortement l'apprentissage des élèves » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997, dans Gouvernement du Québec, 2001, p. 97). Les étudiants en formation sont conscients de cette réalité et leurs travaux préparatoires au stage indiquent qu'ils ressentent une pression à bien gérer leur classe. Dans ces conditions, les citations retenues indiquent que les stages des étudiants leur ont permis de définir et de mettre en place un système de fonctionnement routinier permettant de créer stabilité et prévisibilité pour l'élève. De plus, une majorité d'étudiants déclarent avoir démontré la capacité à repérer des comportements non appropriés et à reconnaître un défaut à leurs stratégies de prévention. Comprenant l'importance de maintenir un climat propice pour les apprentissages afin de respecter leur planification et leur séquence d'enseignement, ils considèrent avoir su apporter les ajustements nécessaires au besoin.

Tableau 4.8
Citations retenues pour le développement de la compétence 6

Citation
<i>Aussi, je suis en mesure de reprendre efficacement le contrôle de ma classe après la sortie du matériel ou les changements d'activités, par exemple. (E1)</i>
<i>Les élèves étaient très calmes, levaient la main pour obtenir la parole et ils travaillent lorsque je le demandais. Je n'ai eu qu'à lancer quelques regards pour obtenir le silence lorsque deux élèves discutaient entre eux. (E2)</i>
<i>La gestion de classe était adéquate et cela nous a permis d'avancer à un rythme souhaitable. (E2)</i>
<i>Je croyais qu'en les mettant en action plus rapidement cela pourrait aider, mais j'ai failli à la tâche. Je devrai trouver une façon de m'imposer dans une classe de ce type à l'avenir. (E2)</i>
<i>Côté gestion de classe, je pense avoir la chance d'avoir une classe qui me demande peu de gestion de classe. Le petit nombre d'élève contribue grandement à faire de l'ambiance de la classe une ambiance où un respect mutuel est déjà bien installé et où les élèves comprennent lorsqu'il est temps de se remettre au travail et d'arrêter de parler ou de faire autre chose. (E4)</i>
<i>la gestion de la classe passe d'abord par une bonne gestion de soi. Réaliser ceci en Argentine vaut tous les efforts du monde qui m'ont été nécessaires pour arriver ici à Buenos Aires. (E5)</i>
<i>J'ai du apprendre à m'imposer, apprendre à ramener l'ordre et créer un système de discipline systématique avec lequel mon enseignant associé n'était pas enchanté, mais pour moi il a été essentiel à la poursuite et réussite de mon enseignement. (E5)</i>
<i>J'explique un peu mes faiblesses en gestion de classe par l'importance de cette séance qui n'a pas eu lieu où le stagiaire établit et explicite ses propres attentes avec ses groupes. (E5)</i>
<i>je devrai faire attention à mes déplacements dans la classe et m'assurer que lorsque je réponds à une question, de continuer de jeter un coup d'œil sur la classe. (E6)</i>
<i>Il y avait un groupe de six garçons qui ne cessaient de déranger. Avec du recul, j'aurais dû intervenir auprès d'eux dès le début en les prenant à part à la fin d'une période de cours pour leur expliquer comment leurs comportements dérangent et pourquoi je souhaitais les voir travailler avec moi à la construction d'une meilleure ambiance (E1)</i>
<i>Au niveau de la gestion de classe, j'ai réussi à tracer des limites claires dans cinq de mes six classes. (E1)</i>
<i>De prime abord, je veux amener une ambiance de vie positive et participative en classe tout en étant autoritaire. (E2)</i>
<i>Le contexte belge un peu plus rigide que le nôtre m'a aidé à être plus intransigeant dans</i>

certaines situations, mais j'ai toujours un peu peur de m'imposer. (E2)

Je dois dire que les problèmes de comportements sont plutôt rares dans les groupes belges. La loi et l'ordre sont maîtres ici et les élèves présentant de graves difficultés sont dans des écoles spéciales. (E2)

J'aimerais être plus prompt à trouver des solutions tangibles afin de mieux gérer ma classe de manière générale. (E4)

En stage 2, j'ai enseigné dans des classes du programme international et dans ce stage, les élèves, bien que bavards, n'avaient pas de problèmes de discipline. [...] Je prendrais bien le défi d'une classe difficile en stage 4 afin de vraiment travailler cet aspect. (E6)

Dans ces cas-là, j'intervenais avec un système d'avertissement, au troisième, je les changeais de place. (E6)

Pour être honnête, je n'avais aucun cas problème. Bien sûr, certains élèves dérangeaient plus que d'autres, mais pas à aller jusqu'à évoquer un problème de comportement ou d'attitude. (E7)

Ce stage n'est pas celui qui a été le plus formateur au niveau de la gestion de classe. Les élèves sont généralement studieux et n'ont pas causé de problème majeur dans ma classe. (E7)

Par ailleurs, il est intéressant de noter l'opinion que les participants ont eue de leurs groupes. Plusieurs considèrent qu'ils étaient « faciles » et qu'ils ne représentaient pas un réel défi de gestion de classe, ce qui semble être une caractéristique partagée par une majorité de groupes des lycées privés de l'AEFE. Or, cela a amené certains participants à souhaiter des groupes plus « difficiles » pour leur prochain stage, afin de pallier à ce qu'ils jugent être un manque de leur stage à l'étranger. Cette réalité peut-elle créer une carence dans leur formation? Selon le Gouvernement du Québec (2001), la compétence 6 requiert plusieurs années pour se construire et elle doit être « régulièrement remise en chantier par de nouvelles situations et des groupes d'élèves plus ou moins difficiles » (p. 97). La gestion de classe est une source de questionnements légitimes et répandus chez les étudiants en formation et il est prévisible de retrouver ces appréhensions dans leurs réflexions. À ce sujet, cette étude souligne que de retrouver chez l'étudiant cette qualité de réflexions critiques sur le

développement de leurs compétences professionnelles est signe d'une maturité professionnelle intéressante et souhaitable.

4.2.13 Les résultats relatifs au développement de la compétence 7

Le tableau 4.9 expose les citations retenues pour le développement de la compétence 7, *adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*. Les composantes échanger avec d'autres intervenants afin de prévoir un plan d'intervention adapté, ainsi que adapter ses interventions aux difficultés particulières des élèves présentées par le Gouvernement du Québec (2001) ont guidé ce codage.

4.2.14 Les interprétations relatives au développement de la compétence 7

Cette compétence établit qu'un enseignant doit favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap. L'enseignant compétent comprend qu'il s'agit d'une responsabilité quotidienne qui demande organisation, adaptation, recherche et coopération. Les résultats suggèrent qu'une majorité des participants ont pu impliquer, par des encouragements, une ambiance positive ou des adaptations, des élèves ayant des difficultés variées ou des handicaps en créant un espace inclusif où tous ont leur place. Ainsi, ces étudiants ont démontré, à travers leurs réflexions, une compréhension de l'importance des plans d'intervention et des mesures d'adaptation dans la réussite des élèves en difficultés, ainsi que du rôle primordial que joue l'enseignant dans l'accès à ces mesures.

En outre, bien que leur stage semble leur avoir permis de consolider cette compétence, des étudiants identifient certaines lacunes dans leur capacité à favoriser l'intégration pédagogique et sociale des EHDAA. Parmi ces manques, la participation à l'élaboration de plans d'intervention et la recherche d'information auprès de

Tableau 4.9
Citations retenues pour le développement de la compétence 7

Citation
<i>Mon enseignante associée a remarqué que certains élèves qui avaient beaucoup de difficultés s'impliquaient beaucoup plus depuis mon arrivée. Elle sent que j'amène une ambiance positive par mes encouragements et ils répondent à beaucoup plus de questions qu'auparavant. (E2)</i>
<i>Je m'adapte aux élèves qui sont plus rapides et à ceux qui éprouvent plus de difficultés. (E2)</i>
<i>Il y a deux élèves qui seraient considérés EHDA pour nous : une élève malentendante et un élève TDAH. Ils n'ont pas de support particulier en classe et il n'y a pas une obligation de créer un plan d'intervention. (E2)</i>
<i>La jeune fille malentendante souhaite que cette situation reste secrète. Je devrai en tenir compte lorsque j'expliquerai en : écrivant les consignes au tableau, en articulant un peu plus et en regardant la classe lorsque je parle, ne jamais parler en direction du tableau. (E2)</i>
<i>De plus, les élèves qui devraient normalement être dans les classes d'adaptation scolaires, ça me fait un peu peur. Je comprends qu'il faut les intégrer, ça c'est bien, mais je n'ai pas l'impression d'être formé pour les accueillir. (E3)</i>
<i>Donc, je n'ai pas eu à faire plus que ce qui était déjà en place, car les mesures étaient que les élèves avec déficit d'attention étaient assis à l'avant de la classe, et ceux qui auraient eux droit à un tiers de temps de plus aux évaluations, on leur enlevait des questions dans l'évaluations (E3)</i>
<i>Bref, le diagnostic des élèves en difficulté sera à travailler lors du prochain stage ou dès le début de ma carrière, car j'ai eu des cas très léger d'élèves en difficulté et je crois que je vais avoir des cas plus lourds que ceux-ci au Québec, surtout avec la clientèle régulière présente dans les écoles. (E3)</i>
<i>Je crois être en mesure de bien diagnostiquer les différents problèmes des élèves, mais quand vient le temps de répondre aux besoins particulier de chacun, je me retrouve parfois dans une situation où je suis à cours d'idées (E4)</i>
<i>Une élève de seconde [...] est dyslexique. Ainsi, afin de m'adapter à sa condition, j'ai dû faire preuve de patience et d'écoute et, concrètement, préparer toutes les notes de cours des cours que j'ai donnés afin de les lui remettre en mains propres à la fin de chaque période pour faciliter son apprentissage. (E4)</i>
<i>j'ai été conscientisée au respect du système éducatif dans lequel l'enfant évolue depuis sa tendre enfance. Ce respect s'avère essentiel pour certains élèves qui ont développé des mécanismes d'apprentissage qui ne fonctionnent que dans les conditions bien définies auxquelles ils sont habitués. (E5)</i>
<i>Très souvent, lorsqu'un élève ne réussissait pas, les enseignants disaient qu'il manquait de préparation et d'étude. J'ai beaucoup moins entendu d'enseignants essayer de comprendre d'où viennent les difficultés. (E6)</i>

personnes ressources et des parents sont relevés. Ils indiquent qu'ils chercheront à les combler à travers la suite de leur formation et leurs prochaines expériences pratiques d'enseignement.

4.2.15 Les résultats relatifs au développement de la compétence 8

Le tableau 4.10 de cette section présente les résultats pour le développement de la compétence 8, *intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*. Le codage de cette compétence a été guidé par les composantes (Gouvernement du Québec, 2001) qui précisent que les enseignants professionnels doivent être en mesure de manifester un esprit critique à l'endroit des TIC, de déterminer leurs possibilités et de les utiliser efficacement, et de mettre en place les conditions nécessaires à leur utilisation par les élèves.

4.2.16 Les interprétations relatives au développement de la compétence 8

Pour le Gouvernement du Québec (2001), « le potentiel des TIC au regard de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que la place qu'elles occupent dans la société en font un outil incontournable à l'école » (p. 107). Les enseignants doivent être capables d'exercer un esprit critique et nuancé à leur égard, évaluer leur potentiel didactique, les utiliser efficacement, communiquer à l'aide d'outils multimédias et aider les jeunes à se les approprier. Or, les citations que l'étude a pu tirer des travaux des étudiants offrent peu de contenu probant. Seuls quelques étudiants ont décrit sobrement l'utilisation qu'ils ont faite des TIC, sans jeter de regard critique sur leurs choix. Il est tout de même possible de présumer, à partir des travaux des étudiants, que les écoles d'accueil offraient des ressources similaires à celles du Québec en matière de TIC et que les étudiants ont pu y poursuivre, à différents degrés, le développement de cette compétence.

Tableau 4.10
Citations retenues pour le développement de la compétence 8

Citation
<i>Dans cette école, il y a environ trois classes comportant un projecteur. Alors, j'oublie mon idée de présentation des mœurs du Québec par les vidéos de Jean-René Dufort, Jean La-La Tremblay et des autres humoristes québécois. (E2)</i>
<i>Ensuite, afin de changer la donne du cours et de mettre un peu d'action dans la période, j'ai décidé de leur projeter une toile naturaliste au tableau et de l'analyser avec eux sous la forme d'une discussion animée. (E4)</i>
<i>Depuis mon stage II, j'ai pleinement conscience de l'avantage que j'ai à circuler davantage dans la classe. C'est pourquoi je prévois donner mes notes de cours sur des Powerpoints et changer mes diapositives à l'aide d'une manette à distance. (E5)</i>
<i>Pour ces classes, j'ai trouvé sur internet des suggestions de planification très intéressantes sur « académie-en-ligne ». (E7)</i>
<i>Les classes sont équipées de projecteurs et d'ordinateurs, je les ai donc utilisés pour projeter les notes de cours, des PowerPoint, mais également pour des petites vidéos explicatives ou des animations intéressantes permettant de mieux comprendre la matière. (E6)</i>

Néanmoins, il importe de relativiser ces résultats. D'abord, il est pertinent de soulever que les travaux de stage ne dirigent jamais explicitement leur réflexion vers la compétence 8, contrairement à d'autres compétences. Ainsi, les citations retenues sont entièrement le fruit de réflexions personnelles déchargées des modalités d'évaluation des travaux. Ensuite, il convient de ne pas confondre l'absence de réflexions critiques et la faible maîtrise d'une compétence. En effet, les présentes circonstances amènent à plusieurs lectures possibles. L'étude se garde donc de choisir une avenue plutôt qu'une autre, et conclut que les données ne permettent pas de porter un jugement formel sur le développement de cette compétence.

4.2.17 Les résultats relatifs au développement de la compétence 9

Le tableau 4.11 présente les citations retenues pour le développement de la compétence 9, *coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école*. Les

Tableau 4.11
Citations retenus pour le développement de la compétence 9

Citation
<i>J'ai également eu la chance d'assister aux conseils de classe des trois groupes de sixième et des trois groupes de quatrième, auxquels j'enseignerai dans une semaine (E1)</i>
<i>J'apprécie ce mode de fonctionnement : je considère que le conseil de classe permet de dresser un portrait clair de la classe et d'y apporter les modifications nécessaires en ce qui a trait à l'ambiance et au travail. (E1)</i>
<i>Ainsi, je pense que devoir gérer ces parents (et ces adolescents) sera une composante culturelle bien particulière à cette communauté pédagogique et culturelle et que cela pourrait affecter mon enseignement et mon implication dans l'école (E4)</i>
<i>J'ai eu la chance de participer à différents comités et réunions, lesquels auront définitivement bonifié ma formation. (E1)</i>
<i>Dans le cadre de mon stage, j'ai eu à assister à quelques rencontres, notamment aux conseils de classe des élèves auxquels j'enseignais et aux rencontres des enseignants d'histoire et de géographie. (E1)</i>
<i>J'ai participé aux portes ouvertes, j'ai aidé les enseignants à l'organisation de celles-ci (alors que je n'étais plus à l'école) (E2)</i>
<i>J'ai maintenant une vision de l'école pratique où les intervenants sont et doivent être une équipe. (E5)</i>
<i>Or, c'est grâce à moi que des parents d'un de mes groupes se sont fait rencontrer, puisque j'ai eu l'humilité de demander de l'aide. (E5)</i>
<i>J'ai également pu m'impliquer dans la vie de l'école grâce à l'option robot-Lego. Ces deux heures par semaines m'ont permis d'interagir avec les élèves différemment que dans le contexte de classe. (E6)</i>
<i>J'ai beaucoup aimé le principe de cette rencontre permettant aux enseignants, aux élèves et aux parents d'être au courant des problèmes et des bons coups du groupe, en plus de pouvoir discuter de leurs demandes et de leurs attentes. (E6)</i>
<i>J'ai également participé à une réunion qui avait comme but de prévenir l'absentéisme. (E7)</i>

composantes suivantes, explicitées par le Gouvernement du Québec (2001), ont guidé le codage : situer son rôle par rapport à celui des autres intervenants pour en arriver à une complémentarité des compétences de chacun, adapter ses actions aux visées

éducatives, s'engager dans la réalisation de projets d'école, et établir une relation de confiance avec les différents partenaires.

4.2.18 Les interprétations relatives au développement de la compétence 9

Le bon fonctionnement d'un milieu scolaire nécessite désormais l'établissement de liens serrés entre l'équipe-école, les parents, la communauté et la formation professionnelle. Un enseignant compétent comprendra son rôle en complémentarité avec les autres acteurs, et veillera à créer des relations de confiance. Les citations retenues suggèrent que tous les participants ont su participer à différentes rencontres, et qu'ils comprennent leur raison d'être, leur pertinence et les avantages qu'ils présentent. Ils conçoivent qu'une école fait partie d'une communauté à laquelle ils doivent être attentifs. En effet, leurs réflexions indiquent une compréhension non seulement du rôle essentiel de la coopération dans le travail d'un enseignant, mais aussi des attentes entretenues quant à leur implication active dans la création de liens solides entre les multiples intervenants du milieu scolaire.

Par ailleurs, quelques participants ont souhaité mettre l'emphasis sur leur implication parascolaire dans leurs réflexions. Ils ont relevé les avantages de ces initiatives, notamment pour leur relation avec les élèves et pour l'impact pédagogique qui s'en suit. Le plaisir de ces engagements a également été souligné. Toutefois, peu d'étudiants déclarent avoir établi une relation avec les parents. Tout de même, selon les réflexions retenues, les stages à l'étranger semblent avoir permis aux étudiants de situer leur rôle par rapport à celui d'autres intervenants, de comprendre l'importance du travail en coopération, des relations de confiance entre les partenaires, et de l'implication dans la communauté.

4.2.19 Les résultats relatifs au développement de la compétence 10

Les citations présentées dans le tableau 4.12 sont liées au développement de la compétence 10, *travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation de compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés*. Le codage de cette compétence a été guidé par les composantes qui soulignent l'importance de contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante, de critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et d'apporter des suggestions pédagogiques (Gouvernement du Québec, 2001).

4.2.20 Les interprétations relatives au développement de la compétence 10

En visant le niveau de maîtrise attendu pour cette compétence, un enseignant voudra « contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante », et « critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe [et y] apporter des suggestions novatrices en matière pédagogiques » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 122). Pour un étudiant en formation, une des composantes essentielles à développer pour cette compétence est de reconnaître avoir besoin de la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique. À cet effet, les étudiants ont tous déclaré avoir su utiliser les conseils de leur enseignant associé. De plus, la plupart ont collaboré avec plusieurs autres enseignants et ont été habiles pour relever comment chacune de ces rencontres leur a permis de s'améliorer en tant qu'enseignant. Ainsi, certains ont soulevé la richesse des conseils reçus, la qualité d'un projet élaboré en collaboration, ou la pertinence d'une rencontre de niveau, pour indiquer l'importance d'un professionnalisme collectif dans une équipe enseignante. Ces réflexions suggèrent également une capacité à reconnaître leurs ressources individuelles et une ouverture à la critique. Bref, les étudiants de l'UQAM qui ont participé à un stage à l'étranger estiment avoir parfait le développement de la compétence 10 à travers cette expérience.

Tableau 4.12
Citations retenues pour le développement de la compétence 10

Citation
<i>C'est mon enseignante associée qui m'avait conseillé cette manière d'entrer en matière et je dois avouer que ce fut une technique que j'ai beaucoup aimé et que je trainerai assurément dans mon bagage professionnel (E4)</i>
<i>Pour identifier et gérer les difficultés de chaque élève, il faut s'informer auprès des enseignants des années inférieures qui ont eu à faire à nos élèves et qui pourront nous informer sur les principales difficultés de chacun d'entre eux ainsi que sur les meilleures techniques à adopter. (E4)</i>
<i>j'ai choisi d'organiser avec l'enseignant d'arts plastique et la responsable du CDI (l'équivalent de la bibliothèque de l'école) un projet de bande dessinée avec les élèves des classes de sixième. (E1)</i>
<i>En travaillant avec elle, en lui demandant des conseils, j'ai appris beaucoup sur la préparation des cours et comment choisir des exercices intéressants et pertinents pour le cours. (E6)</i>
<i>Durant les 8 semaines de mon stage, j'ai collaboré avec quatre enseignants. Mes deux enseignants principaux [...] et deux autres enseignants associés (E6)</i>
<i>Bref, grâce à ces trois modes d'encadrement différents, qui suivent trois objectifs de développements différents, j'ai pu aller chercher beaucoup plus d'expériences que si je n'avais eu qu'une seule enseignante associée. (E7)</i>
<i>[Mon enseignante associée] m'a fourni beaucoup de rétroaction qui m'ont permis une grande introspection sur ma pratique enseignante et le fait qu'elle utilisait bien et concrètement les concepts qu'elle me conseillait d'appliquer en classe m'a permis d'avoir des exemples simultanés de méthodes à employer (E4)</i>
<i>Ainsi, des échanges de courriels existaient entre des professeurs au sujet de mes élèves, mais il m'en tenait volontairement à l'écart. C'est en m'en retrouvant à l'écart que j'ai vraiment réalisé l'importance d'y être impliqué en tant qu'enseignant. (E5)</i>
<i>Ce n'est que lorsque je me suis mise à parler de mon groupe problématique à divers enseignants pour leur demander conseil qu'ils se sont rendu compte que tous avaient les mêmes problèmes avec les mêmes élèves. (E5)</i>
<i>Toute l'année, les enseignants ayant des classes de 6^{ième} se sont rencontrés afin d'en discuter. Leur objectif est de changer les notes de classiques (0 à 20) et d'intégrer un code de couleur. Ces rencontres avaient pour buts de déterminer des critères de correction et de la valeur de chacun d'eux dans l'évaluation. (E7)</i>

4.2.21 Les résultats relatifs au développement de la compétence 11

Les résultats relatifs au développement de la compétence 11, *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*, sont présentés au tableau 4.13. Les composantes présentées par le Gouvernement du Québec (2001) ont guidé ce codage. Ainsi, l'étude a considéré le besoin d'établir un bilan de ses compétences, de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources disponibles qui concerne l'enseignement, et de conduire des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.

4.2.22 Les interprétations relatives au développement de la compétence 11

De par sa raison d'être, le plan de développement professionnel exigé à la fin de chaque stage de formation permet aux étudiants de faire le point sur leurs forces et leurs difficultés d'ordre professionnel, et de décider des mesures à prendre pour consolider ce qui va bien ou pour améliorer les zones problématiques. Ainsi, les réflexions tirées des travaux de fin de stage des étudiants indiquent un développement de la compétence 11. Les étudiants sont capables d'établir un bilan de leurs compétences en faisant la démonstration d'acquis, en soulignant les besoins de perfectionnement et en identifiant des moyens pour combler les manques identifiés. Cette lucidité professionnelle les positionne dans une démarche de formation continue et témoigne de la compréhension qu'ils ont de l'importance des retours dans l'atteinte des niveaux de maîtrise attendus pour l'ensemble des compétences professionnelles.

De plus, les citations retenues indiquent une capacité à discuter avec leurs collègues de la pertinence de leurs choix pédagogique et didactique, et une volonté à appliquer les conseils reçus dans l'action, à changer certaines façons de faire, dans le but de s'améliorer. Cette humilité est une qualité déterminante dans le développement de la compétence 11 et les étudiants en ont fait preuve à travers leurs réflexions.

Tableau 4.13
Citations retenues pour le développement de la compétence 11

Citation
<i>Suite à la visualisation de ma vidéo et à une courte conversation avec mon enseignante associée, j'ai identifié trois aspects négatifs qui mériteraient d'être corrigés. (E1)</i>
<i>Elle m'a indiqué quelques conseils à la fin de la première et j'ai appliqué l'ensemble des recommandations pour la dernière. Les commentaires positifs pleuvaient à la fin de la 3^e séance et c'est très réconfortant, car je passe la gamme complète d'émotions d'une séance à l'autre. (E2)</i>
<i>Faire un retour sur les périodes d'enseignement est très important lors des stages, puisque ça nous permet de repérer nos erreurs, nos bons coups, de prendre du recul par rapport à notre prestation et de mieux voir comment se déroulent les interactions avec les élèves et dans le groupe. (E6)</i>
<i>Pallier à ces difficultés ne sera pas chose facile. En effet, je devrai d'abord continuer ma formation universitaire en prenant des cours variés en histoire et en géographie. Ensuite, je devrai nécessairement lire, encore et encore, qu'il s'agisse d'encyclopédies, d'articles scientifiques, de livres historiques, etc. (E1)</i>
<i>il est certain que je maîtrise moins les éléments relatifs à la géométrie et que je devrai travailler là-dessus. (E2)</i>
<i>L'important pour moi, était de ne pas rester dans l'inertie face à une problématique et c'est probablement ce que j'aurais fait par le passé. (E2)</i>
<i>Aussi, les enseignants me conseillent de ne pas avoir peur de montrer que j'ai besoin d'aide à mes collègues. Je dois bien me dire que je ne suis pas seul et que les autres enseignants ont sûrement déjà vécus des situations semblables. (E2)</i>
<i>Je vais premièrement profiter de mon stage IV pour tenter de mettre ces éléments en place avec mon futur enseignant associé, je vais profiter de l'expertise qu'on m'offre. (E3)</i>
<i>Par contre, pour le prochain stage, je devrai travailler d'avantage avec les élèves en difficultés, c'est-à-dire apprendre à les diagnostiquer et déterminer des façons de les aider dans leurs difficultés ainsi que d'être mieux préparé et prendre de l'avance dans la planification de mes cours. (E3)</i>
<i>Par rapport à ma discipline en particulier, j'aimerais être en mesure de me doter de trucs bien précis afin d'aider un élève qui aurait une difficulté particulière en rapport à un concept de la langue française. (E4)</i>
<i>Je compte acquérir ces compétences en faisant beaucoup de remplacement et en apprenant directement sur le plancher, au terme de plusieurs observations et de plusieurs tentatives. (E4)</i>
<i>J'ai d'ailleurs tenu un journal de bord, tout au long de mon stage en sol balinais, dans lequel j'ai pu inscrire toutes ces techniques. (E4)</i>

Pour m'aider, j'ai d'ailleurs déjà commencé des recherches pour lire un livre sur la gestion de classe et le leadership en plus de chercher un emploi en enseignement pour l'été. (E5)

En travaillant avec différents problèmes, on développe des méthodes avec lesquelles nous sommes à l'aise et qui fonctionnent. Il me faudra donc de la pratique et encore de la pratique. (E6)

Mes plus grands cas ont été des élèves démotivés ou très bavards. Je prendrais bien le défi d'une classe difficile en stage 4 afin de vraiment travailler cet aspect. (E6)

Je retiens néanmoins cet aspect que je tenterais de rectifier à mon stage 4. (E7)

4.2.23 Les résultats relatifs au développement de la compétence 12

Le tableau 4.14 regroupe les citations retenues pour le développement de la compétence 12, *agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. Les composantes agir de manière responsable auprès des élèves et répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés* présentées par le Gouvernement du Québec (2001) ont guidé ce codage.

4.2.25 Les interprétations relatives au développement de la compétence 12

Les citations retenues indiquent que tous les participants considèrent avoir fait preuve d'éthique professionnelle, compétence essentielle à la réussite d'un stage en enseignement. D'abord, ils estiment s'être engagés et investis dans l'ensemble des aspects de la vie de l'école. Ainsi, ils auraient non seulement rempli leur rôle d'enseignant dans leur classe, mais aussi travaillé en équipe, et participé aux rencontres et aux journées pédagogiques. Ils jugent avoir maintenu des relations interpersonnelles positives et respectueuses, harmonisé leur approche à celle de leur enseignant associé et respecté le code de vie propre à leur établissement d'accueil. Ensuite, ils sont tous satisfaits d'avoir su offrir présence et soutien aux élèves. Les citations suggèrent qu'ils ont fait preuve de diligence, qu'ils ont pris au sérieux leur rôle de modèle et qu'ils ont manifesté de l'intérêt pour leurs élèves. Enfin, les travaux de stage indiquent qu'ils sont capables d'explicitier leurs valeurs pédagogiques et de

Tableau 4.14
Citations retenues pour le développement de la compétence 12

Citation
<i>Une chose est certaine : pour l'instant, j'adore ce que je fais avec les élèves. J'adore leur enseigner, leur faire voir et comprendre de nouvelles concepts, leur permettre de se développer en tant d'individu, en tant que citoyen. (E1)</i>
<i>Au niveau éthique, malgré la fin en queue de poisson à la deuxième école, j'ai su garder des relations professionnelles adéquates avec ces derniers qui ne semblent pas avoir gardés un sentiment amer face à la situation. (E2)</i>
<i>En effet, le climat de respect mutuel et de professionnalisme m'ont tout de suite mise à l'aise et m'ont permis de vivre un stage incroyable où j'ai réellement eu peu d'efforts à fournir afin de créer de bonnes relations. (E4)</i>
<i>Je savais déjà que les liens étaient particulièrement importants, mais j'ai pu le confirmer en voyant un élève revenir s'excuser à la fin de la journée pour un incident ayant eu lieu dans le cours avant le dîner. (E5)</i>
<i>J'ai été agréablement surpris de voir que les élèves considéraient les enseignants comme des intervenants qui devraient s'intéresser à ce qu'ils vivent. Bien sûr, il est très difficile pour les enseignants de le faire. Ça prend la volonté et le courage de les écouter et je comprends que tous ne se donnent pas la peine de le faire. (E7)</i>
<i>J'ai cependant appris sur les relations de collègue à collègue, de superviseur à collègue et de collègue à superviseur. (E7)</i>
<i>Selon moi, les rapports entre l'enseignant et l'élève ne devraient pas arrêter pas au son de la cloche. Je prends mon rôle de modèle très au sérieux et c'est un bon moyen pour m'assurer le meilleur développement possible pour un jeune. (E7)</i>
<i>Ce que j'ai pu apprendre à ce sujet, c'est qu'il faut faire preuve d'énormément de professionnalisme pour être capable de développer une telle complicité avec ses élèves tout en s'assurant de suivre le programme (E4)</i>
<i>Ils prennent les 50 minutes du cours pour vraiment bien établir la situation qui est problématique et cela vient toujours des élèves. Ensuite, tous ensemble, ils cherchent des solutions. C'est un mode d'intervention que je trouve fabuleux et cela ajoute au fait que l'encadrement dans cette école était merveilleux. (E2)</i>
<i>J'ai trop souvent entendu des discours décourageant dans la salle des enseignants au sujet des élèves. Le jour où je tiendrai ce genre de discours, j'espère faire preuve d'assez d'honnêteté intellectuelle pour prendre ma retraite! (E1)</i>
<i>Tous les partis impliqués sont appelés à intervenir, dont les élèves. C'est ce dernier aspect que je trouve particulièrement important. En effet, ces élèves sont partie prenante de l'école, de leurs apprentissages et surtout de leur relation avec le personnel enseignant. (E1)</i>

réfléchir sur leur pratique éducative. Ils cherchent à améliorer leurs compétences professionnelles et sont ouverts à la critique et à l'expérimentation. Bref, les participants ont tous manifesté, à différent degré, l'amour qu'ils ont pour le métier d'enseignant et la satisfaction qu'ils obtiennent à aider des jeunes à se développer, à devenir des citoyens.

4.2.26 La synthèse des effets déclarés d'un stage à l'étranger sur le développement des compétences professionnelles

Pour conclure la section 4.2, l'étude retient que les données recueillies suggèrent que les étudiants de l'UQAM qui ont réalisé leur stage à l'étranger ont poursuivi le développement et la consolidation des compétences professionnelles prescrites par le MEES. Il semble donc, selon les données déclarées, qu'un étudiant québécois, poursuivant un stage d'enseignement dans un autre pays, a potentiellement l'occasion de développer toutes les compétences professionnelles prescrites en contexte d'enseignement au Québec. La réalisation d'un stage a amené les étudiants à décrire une expérience où leur formation universitaire a été occasionnellement confrontée, mais où ils ont pu consolider le développement de leurs compétences, parfois plus naturellement, parfois en réaction aux frictions générées par la rencontre d'approches éducatives distinctives.

Il est utile de mentionner qu'à la lumière des données recueillies, il est toutefois impossible de conclure quoi que ce soit quant au développement de la compétence 8, portant sur l'intégration des technologies de l'information et des communications. Non pas que les étudiants ne l'ont pas développée, mais les données recueillies n'abordent que très peu cette dimension. Des recherches spécifiques mériteraient d'approfondir cette question.

Plus précisément, l'étude retient que les étudiants de l'UQAM considèrent avoir poursuivi le développement de leurs compétences professionnelles malgré les différences observées dans les programmes de formation et les orientations didactiques rencontrés à l'étranger. Ce besoin d'adaptation supplémentaire présent lors d'un stage à l'étranger semble avoir amené les étudiants à poser un regard inédit sur leurs compétences. Ainsi, les étudiants ont décrit une expérience où leur formation universitaire a été occasionnellement confrontée, mais où ils ont pu consolider le développement de leurs compétences, parfois plus naturellement, parfois en réaction aux frictions générées par la rencontre d'approches éducatives distinctives.

En amont à l'analyse individuelle de chacune des compétences professionnelles, on observe globalement que, par l'ampleur des citations codées, les compétences 1 et 2 ont été particulièrement discutées et que les étudiants déclarent les avoir particulièrement développées.

D'abord, les réflexions des étudiants étaient orientées vers une compréhension très critique des savoirs à enseigner et de leurs limites. Tous les étudiants ont relevé que le contexte particulier de leur stage a modifié leur rapport aux savoirs à enseigner. Ils ont déclaré vouloir être plus solides dans leur connaissance de la discipline à enseigner afin de pouvoir faire preuve de plus de flexibilité et, par conséquent, être capable de créer plus facilement des liens significatifs chez l'élève (compétence 1). Ensuite, le contexte étranger aura amené les étudiants à jeter un regard critique intéressant sur la langue en contexte professionnel.

Leurs appréhensions de départ quant aux différences liées à l'accent les auront amenés à se soucier constamment de la bonne compréhension de leurs élèves. Tous ont souligné avoir développé une nouvelle sensibilité linguistique qui aura eu un

impact marquant sur leur enseignement (compétence 2). Ainsi, au-delà de l'accent, les étudiants ont jeté un regard critique sur la langue en contexte professionnel et sur l'importance de s'assurer assidûment de la compréhension des élèves.

Par ailleurs, six des sept étudiants ont développé leurs compétences professionnelles dans des lycées de réseau de l'AEFE. Ces écoles sont orientées davantage sur les connaissances plutôt que sur les compétences, comme le sont les écoles québécoises. L'immersion dans le système éducatif français et l'appropriation du programme d'éducation français sont des variables qui n'avaient pas été considérées à priori. Toutefois, il semble que ce contexte ait orienté fortement les réflexions des étudiants sur le développement des compétences 1 et 2. Ainsi, en permettant à ses étudiants de réaliser un de leurs stages dans les lycées de l'AEFE, l'UQAM les oriente dans le développement de ces deux compétences en fonction des particularités de ces milieux.

4.3 Le développement de la compétence interculturelle

Cette section présente les résultats relatifs au troisième objectif spécifique de la recherche, *décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle*. Les citations retenues suggèrent un développement de la compétence 13 de l'UQAM, *s'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle*. Le codage de cette compétence a été structuré par les deux composantes de la grille de coévaluation de la compétence 13 des stages du programme en éducation préscolaire et primaire (ÉPEP) de l'UQAM (Annexe A). Il est à noter que cette grille n'est pas utilisée en enseignement secondaire, mais les

composantes de cette compétence produite par ce programme sont utiles à notre analyse.

4.3.1 Les résultats relatifs au développement de la première composante de la compétence 13

Les citations présentées au tableau 4.15 sont liées au développement de la première composante de la compétence 13, *tenir compte des réalités des élèves des minorités et répondre à leurs besoins*. Le codage a été guidé par les sous-composantes et les indicateurs de la grille de coévaluation de l'ÉPEP qui explicitent l'importance, pour les enseignants, de prendre en compte les réalités migratoires, familiales, linguistiques, et ethnoculturelles de leurs élèves.

4.3.2 Les interprétations relatives au développement de la première composante de la compétence 13

Cette première composante cherche à amener les enseignants à prendre en compte les réalités migratoires, familiales, linguistiques, et ethnoculturelles des élèves. Ainsi, ils devront non seulement s'informer de ces réalités chez leurs élèves, mais aussi être capables d'adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins qui peuvent en découler. Les citations retenues suggèrent que les étudiants de l'UQAM qui ont réalisé leur stage à l'étranger ont développé cet aspect de la compétence 13.

D'abord, les participants ont tous soulevé des différences entre leurs élèves. Ainsi, ils ont découvert des classes hétérogènes où le rapport à la langue, la culture, aux traditions et aux réalités migratoires étaient parfois opposés. Ils se sont intéressés aux mœurs de leur école d'accueil, aux rapports que leurs élèves et leurs collègues entretenaient avec l'école, les rythmes et les styles d'apprentissage, les approches pédagogiques préconisées, les modes de vie, etc. Pour certains, cette diversité ethnoculturelle était une première. Leur rapport à cette « mosaïque culturelle » (E7) était positif; ils la considéraient même comme un atout, un aspect agréable de la

Tableau 4.15
Citations retenues pour le développement
de la première composante de la compétence 13

Citation
<i>Les mœurs à l'école sont profondément différentes des nôtres. Les élèves attendent en rang lorsque la cloche sonne et les enseignants vont récupérer leurs élèves. Tant que le calme et le silence n'est pas obtenu, ils n'entrent pas en classe. [...] Ils doivent rester droit debout devant leur bureau jusqu'à ce que l'enseignant donne l'ordre de s'asseoir. (E2)</i>
<i>Il est rare, je dois l'avouer, que j'ai eu à faire face à des élèves aussi culturellement curieux et cela m'a permis de constater que je devrai faire une planification de cours et une préparation personnelle impeccable pour être prête à faire face à toutes les éventuelles questions que pourraient me poser mes élèves. (E4)</i>
<i>Ainsi, je pense que devoir gérer ces parents (et ces adolescents) sera une composante culturelle bien particulière à cette communauté pédagogique et culturelle (E4)</i>
<i>L'établissement bi-culturel dans lequel je fais mon stage me déstabilisent quelque peu, en effet, certains jeunes ne parlent le français qu'à l'école et ont de la difficulté à s'exprimer dans la langue de Molière. (E5)</i>
<i>Le contexte international altère nécessairement le déroulement de stage d'une façon généralement très positive. En effet, l'enseignant stagiaire devra adapter ses méthodes d'enseignement à une nouvelle culture aux repères distincts et aux traditions variées. Il devra tenir compte de ces éléments nouveaux dans ses exemples et explications. (E1)</i>
<i>Je crois que c'est l'élément avec lequel j'ai eu le plus de difficulté à m'adapter ici. J'ai dû changer un peu mon approche pour m'adapter aux exigences des enseignants et à la méthode d'apprentissage avec laquelle les élèves étaient habitués. (E2)</i>
<i>Bali est reconnu comme étant un endroit où la sérénité est bien présente et où la spiritualité tient une place importante au quotidien. J'ai pu le remarquer de part et d'autres à travers l'attitude des membres de l'école et des élèves ainsi que par le laisser-aller que j'ai senti plus facile à atteindre ici qu'ailleurs dans le monde. (E4)</i>
<i>par comparaison aux élèves québécois, les élèves argentins étaient très peu débrouillards face à une situation problème. Pour pallier à ce manque d'autonomie, j'ai transformé mes activités individuelles de découverte en activités collectives de découverte. (E5)</i>
<i>Ainsi, malgré tous les beaux principes didactiques étrangers avec lesquels je pouvais tenter d'implanter mon enseignement, si je ne respectais pas la culture éducative d'accueil il m'était pratiquement impossible d'arriver à un enseignement de qualité optimale. (E5)</i>
<i>En effet, j'ai dû m'adapter à des classes multiethniques, ayant des références culturelles différentes des miennes. J'en ai donc pris en compte dans le choix d'exemples, de mise en contexte et de questions. J'ai adapté mes activités d'enseignement à cette réalité. (E6)</i>
<i>Lors de présentations orales, ils ne vont pas pénaliser un élève faisant des erreurs de</i>

français, ils vont plutôt les corriger et lui expliquer, sans lui enlever des points. (E6)

J'ai donc laissé les élèves garder leurs habitudes de réexpliquer en allemand à ceux qui ne comprenaient pas. (E6)

Je ne savais pas à quoi m'attendre à cause de leur bagage culturel métissé et du statut social parfois particulier de leurs parents. Certains ont vécu des expériences très dures et d'autres, l'ont relativement « facile ». (E7)

Les danophones nécessitaient davantage d'explications et d'encadrement lors d'exercices. C'était un aspect avec lequel je devais composer surtout en 6^{ième} et en 4^{ième}. (E7)

Ils partagent tous au moins la culture française et danoise. S'ajoutent à cela toutes les expériences de vie et les pays dans lesquels ils sont allés. C'était une mosaïque culturelle incroyable et je me considère extrêmement chanceux d'avoir pu être en contact avec tous ces enfants. (E7)

Ils [les danois] ont vraisemblablement une vision différente de l'environnement scolaire que celle des Français, et des Québécois par la même occasion. (E7)

La diversité est l'une des forces de ce métier. Je parle autant des membres du corps enseignant que des élèves. À Montréal ou à Copenhague, j'ai eu droit à des classes composées d'enfant avec une richesse culturelle incroyable. (E7)

profession. Cette attitude vis-à-vis la diversité pourrait être transférée lors de leurs prochaines expériences pratiques d'enseignement.

Toutefois, il importe de souligner que les élèves rencontrés dans les lycées de l'AEFE n'étaient pas, pour la plus part, des minorités dans leur milieu et que les classes étaient majoritairement monoculturelles. Néanmoins, les étudiants semblent avoir démontré une ouverture honnête envers cette culture d'accueil différente de la leur. Cette attitude pourrait se transférer dans un contexte plus multiculturel, comme on en retrouve dans plusieurs écoles montréalaises.

Ensuite, les étudiants déclarent avoir su adapter leur enseignement en fonction de cette diversité. Les plus importantes adaptations relevées étaient en lien avec les réalités linguistiques des élèves. Pour certains, le français était la langue maternelle, pour d'autres il s'agissait d'une langue seconde. La compréhension de cette réalité a

amené les stagiaires à construire des notes de cours trouées, à réfléchir au vocabulaire utilisé et à considérer les compétences respectives de leurs élèves dans les évaluations. D'autres ont soulevé que le rapport au savoir et les différents rythmes d'apprentissage des élèves ont influencé leur planification. Enfin, tous les étudiants ont considéré les approches pédagogiques préconisées par leur école d'accueil afin d'offrir un enseignement qui respecte les habitudes des élèves et de l'école.

Le seul des indicateurs de cette première composante qui n'a pas fait l'objet de réflexions de la part des étudiants est celui sur la connaissance des balises en matière d'accommodements raisonnables. Aucun n'a abordé les enjeux légaux ou de droits et libertés qui sous-tendent cette notion juridique. Or, il est important de noter que cet aspect est remis en question par les participants du Troisième Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation (OFDE, 2014), qui soulignent « l'aspect legaliste et un peu restrictif de cette composante, en raison de l'usage répété du terme "accommodements raisonnables" » (p. 44). De plus, le guide des travaux de stage ne dirige pas les réflexions des étudiants vers cet aspect légal qui, d'ailleurs, ne fait pas l'objet d'une préparation soutenue lors de leur formation (OFDE, 2014).

4.3.3 Les résultats relatifs au développement de la seconde composante de la compétence 13

Les citations retenues pour la seconde composante de la compétence 13, *instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste*, sont présentées dans le tableau 4.16. Les sous-composantes et les indicateurs de la grille de coévaluation de l'ÉPEP ont guidé ce codage. Ainsi, l'étude a été attentive aux capacités de l'enseignant à susciter un sentiment d'équité, de confiance et d'appartenance, et à développer chez leurs élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste.

Tableau 4.16
Citations retenues pour le développement
de la seconde composante de la compétence 13

Citation
<i>Le fait qu'il me demande de présenter aussi les caractéristiques québécoises à des classes de langues, que l'on discute de notre apprentissage de la langue anglaise qui est différent et beaucoup d'autres points ont été fort intéressant. (E2)</i>
<i>Les enseignantes de 1^{ère} et terminale font appeller à moi pour que je vienne dans leur classe partager mes expériences de vie. Les groupes sont très réceptifs et curieux. Je suis le « Québécois de main ». Ça ne me dérange pas du tout, au contraire, je suis très content qu'ils s'intéressent à la culture québécoise. (E7)</i>
<i>J'adore leur enseigner, leur faire voir et comprendre de nouvelles concepts, leur permettre de se développer en tant d'individu, en tant que citoyen. (E1)</i>
<i>Je parlais fréquemment de température, des sports et j'échappais parfois quelques termes québécois, cela nous permettait de dévier vers le contexte québécois et d'en discuter rapidement. (E2)</i>
<i>Je n'ai pas eu la chance d'assister à cela, mais elle m'expliquait qu'elle place les élèves en cercle et demande à chacun de s'exprimer librement. Ils prennent les 50 minutes du cours pour vraiment bien établir la situation qui est problématique et cela vient toujours des élèves. Ensuite, tous ensemble, ils cherchent des solutions. (E2)</i>
<i>Ils me posaient d'innombrables questions à propos du Québec et du Canada, je me faisais un plaisir d'y répondre. (E2)</i>
<i>J'ai trouvé sain d'évoluer dans ce contexte si éloigné de la réalité à laquelle j'étais habituée et je crois qu'il s'agit là que du plus bel avantage de formation (E4)</i>
<i>je dois dire que je suis agréablement surprise du nombre de discussions très intéressantes que j'ai pu avoir avec eux [...] sur les différences entre le français de France et le français québécois. (E4)</i>
<i>Ils partagent tous au moins la culture française et danoise. S'ajoutent à cela toutes les expériences de vie et les pays dans lesquels ils sont allés. C'était une mosaïque culturelle incroyable et je me considère extrêmement chanceux d'avoir pu être en contact avec tous ces enfants. (E7)</i>
<i>j'ai sauté sur l'occasion de rencontrer de nouveaux élèves et présenter un pan de ma vie qui m'a beaucoup marqué. J'ai fait une autre présentation d'environ une heure, cette fois-ci sur mes expériences en Équateur, au Pérou et au Brésil. L'objectif était d'encourager les jeunes à entreprendre des expériences nouvelles et de sortir de leur zone de confort. (E7)</i>
<i>Je m'amusais parfois avec ça et disais des expressions que je savais très bien qu'ils ne connaîtraient pas! C'était des moments amusants pour tout le monde. (E7)</i>

4.3.4 Les interprétations relatives au développement de la seconde composante de la compétence 13

La deuxième composante de la compétence 13 exprime le besoin, pour les enseignants, de susciter un sentiment d'équité, de confiance et d'appartenance chez leurs élèves, et de développer chez eux une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste. Les résultats de l'étude suggèrent d'abord qu'ils ont été attentifs aux différences de leurs élèves. Ils ont également tenté d'intégrer les repères culturels de leurs élèves dans leur pratique en les plaçant, par exemple, au centre de projets ou d'activités. Ainsi, ils ont pu amener leurs élèves à sortir de leur zone de confort, à s'intéresser à d'autres cultures et à comprendre qu'il existe plusieurs bagages culturels et conceptions du monde. Ensuite, leurs réflexions témoignent d'une capacité à maintenir une distance critique par rapport à leurs repères culturels et à se positionner en tant que modèle élèves.

Bref, les étudiants ont perçu l'importance de discuter des différences culturelles et de les utiliser comme ressources pour la formation citoyenne des jeunes. Ils ont su créer un climat inclusif où les différences étaient les bienvenues, et considèrent cette expérience comme un avantage à leur formation.

4.3.5 La synthèse des effets déclarés d'un stage à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle

Pour conclure, l'étude retient que les résultats présentés à la section 4.3 indiquent des effets déclarés positifs sur le développement de la compétence interculturelle. D'une part, les étudiants estiment avoir su tenir compte des réalités migratoires, familiales, linguistiques et ethnoculturelles des élèves dans leur enseignement. D'autre part, ils considèrent avoir instauré un climat d'équité qui prépare les élèves à vivre et agir dans une société pluraliste.

Plus précisément, l'expérience vécue par les étudiants de l'UQAM a cette particularité de se dérouler dans un contexte étranger où, à différents degrés, une pression à développer une vision ethnorelative (Bennett, 2004) est exercée. Ainsi, l'étude retient que les milieux scolaire et culturel particuliers dans lesquels les participants ont été plongés les ont amenés à réfléchir à la dimension interculturelle en enseignement, ce qui s'inscrit dans une démarche de consolidation leur compétence. Dans ces conditions, une recherche similaire qui s'intéresserait aux étudiants de l'UQAM réalisant un stage de formation dans une école française à Montréal devient pertinente. Elle offrirait le potentiel d'explorer les apports professionnels et interculturels en isolant les effets du programme français des effets d'un pays étranger.

4.4 La synthèse du chapitre

Ce quatrième chapitre a présenté les résultats relatifs aux trois objectifs spécifiques de la recherche. D'abord, les citations retenues ont permis de relever des effets déclarés positifs sur le développement personnel et interpersonnel des étudiants. Plus précisément, les déclarations des étudiants sur le besoin de se responsabiliser, de s'adapter et de faire preuve d'ouverture d'esprit afin d'intégrer un milieu différent et de faire face à des situations, scolaires ou pas, parfois dépayssantes, sont saillantes. Ensuite, les résultats suggèrent un développement complet des douze compétences professionnelles du MEES, avec une réserve sur la compétence 8 pour laquelle aucune interprétation n'est permise. En effet, il semble que les étudiants ont pu consolider le développement de leurs compétences malgré le besoin d'adaptation supplémentaire présent lors d'un stage à l'étranger. Ainsi, les étudiants ont réfléchi sur les différences pédagogiques et didactiques rencontrées et ont mis de l'avant des situations d'enseignement-apprentissage compatibles avec leur formation québécoise. Enfin, l'étude retient un développement déclaré de la compétence interculturelle, tel

que présenté par la compétence 13 de l'UQAM. Les milieux de stage étrangers semblent, à différents degrés, exercer une pression à tenir compte des réalités ethnoculturelles, linguistiques et migratoires des étudiants et à préparer leurs élèves à vivre dans un monde pluraliste. L'ensemble de ces résultats dresse un portrait des effets déclarés par les étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Montréal qui ont réalisé leur stage à l'étranger.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre apporte différents éléments de discussion et porte un regard critique sur les résultats du quatrième chapitre. Ainsi, la pertinence du cadre théorique, la méthodologie, la transférabilité des résultats et les perspectives de recherche seront tour à tour abordées.

5.1 La pertinence du cadre théorique

Le cadre théorique élaboré pour cette recherche s'appuie principalement sur des recherches états-uniennes, une recherche turque et une espagnole. Or, comme cette étude s'intéresse aux étudiants d'une université montréalaise, québécoise, il importe de poser un regard critique sur le cadre théorique proposé pour ce contexte précis. Cette section discute de cette pertinence en fonction des trois objectifs spécifiques : le développement personnel et interpersonnel, le développement des compétences professionnelles, et le développement de la compétence interculturelle.

5.1.1 Le développement personnel et interpersonnel

Le développement personnel et le développement interpersonnel ont été présentés conjointement afin de respecter les assises des études retenues au cadre théorique. Seules les recherches de l'AFS (American Field Service, 2001a) traitaient les deux séparément. Au final, le traitement des deux s'est naturellement déroulé séparément, mettant en évidence leurs spécificités propres. Bien qu'il existe une complémentarité significative entre les deux, cette recherche considère que le traitement séparé du développement personnel et du développement interpersonnel s'impose, compte tenu, entre autres, des nuances provenant des sous-catégories.

Les sous-catégories retenues pour le développement personnel et interpersonnel sont le produit de lectures critiques d'études similaires. Ainsi, les sous-catégories ne reprennent pas un cadre existant; elles s'appuient sur les résultats de plusieurs recherches. Cela offrait l'avantage d'offrir une grille de codage inclusive et fondée. Cependant, elle n'aura pas permis l'addition de sous-catégories émergentes ou la modification de celles en place. En définitive, le travail qui a mené à l'organisation de ce premier objectif spécifique aura permis à une étude québécoise de s'inscrire dans la lignée des études présentées au cadre théorique, et conduit à la description détaillée des effets positifs des stages à l'étranger sur le développement personnel et le développement interpersonnel des étudiants de l'UQAM.

5.1.2 Le développement des compétences professionnelles

Au Québec, la formation des enseignants s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles. Tous les programmes menant à l'obtention du brevet d'enseignant doivent donc mener à la maîtrise de ces compétences afin d'être accrédités. Les études états-uniennes présentées au cadre théorique ne faisaient évidemment pas référence à ces douze compétences québécoises. Qui plus est, aucune ne se basait sur un référentiel précis de compétences. Dans le cadre de cette étude, il

importait d'intégrer les douze compétences ministérielles afin de dresser un portrait professionnel pertinent et détaillé des étudiants. Dans l'ensemble, l'utilisation des douze compétences ministérielles aura permis d'obtenir des représentations complètes et significatives pour l'ensemble des participants.

Toutefois, nous retenons qu'il aurait également pu être tout aussi pertinent de travailler avec les six volets utilisés dans les grilles d'évaluation de l'UQAM pour l'évaluation des stagiaires par les enseignants associés et la direction de l'école. Chacun de ces volets regroupe plusieurs compétences et, ensembles, ils permettent également de jeter un regard complet sur le développement des compétences des stagiaires. Dans le cas de cette recherche, le choix des douze compétences ou des six volets aurait mené aux mêmes interprétations. Travailler avec les six volets aurait toutefois allégé le codage et l'analyse des données.

5.1.3 Le développement de la compétence interculturelle

Contrairement aux douze compétences professionnelles du MEES, il n'existe pas de compétence ministérielle spécifique pour la compétence interculturelle. Certes, le cadre conceptuel (2.1.3.2) a explicité la présence de composantes, à l'intérieur des douze compétences, qui renvoient au développement de savoir-faire qui considèrent la diversité ethnoculturelle. Or, cette même section soulignait que l'ajout d'une compétence spécifique présentait de nombreux avantages (OFDE, 2014). Le cadre théorique de cette étude s'est ainsi arrêté sur la treizième compétence de l'UQAM puisqu'elle offrait plusieurs avantages. D'abord, elle est pensée en fonction des enseignants du Québec et est le résultat d'études et de réflexions de chercheurs québécois. Ensuite, elle est explicitement utilisée à l'UQAM et est connue de ses étudiants. Enfin, elle présentait l'avantage d'offrir une grille d'évaluation comprenant des indicateurs observables, ce qui en faisait une compétence opérationnelle.

Au final, l'utilisation du cadre d'évaluation de la compétence 13 comme cadre d'analyse (catégories de codage) pour décrire le développement de la compétence interculturelle des étudiants aura été appropriée. D'une part, elle s'accorde avec ce que les études présentées au cadre théorique considèrent comme étant un développement de la compétence interculturelle. D'autre part, elle aura permis de relever méthodiquement des éléments significatifs qui témoignent de ce développement. Toutefois, cette compétence est encore en chantier (OFDE, 2013 et 2014). Toute étude qui choisit d'utiliser la compétence 13 dans son cadre théorique veillera donc à vérifier les dernières révisions et réflexions avant de la considérer.

Ces réflexions amènent également à revoir la composition des outils d'évaluation des stages à l'étranger du BES de l'UQAM. L'utilisation d'une grille similaire à celle de l'ÉPEP de l'UQAM (Annexe A) est envisageable. En effet, elle aura permis à cette étude de réaliser un travail d'analyse ordonné et précis. Autrement, le BES pourrait aussi adapter certaines composantes des douze compétences professionnelles afin d'orienter les réflexions des élèves vers les particularités de leur stage. Par exemple, pour la compétence 1, *agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*, la composante 1.5 pourrait se lire: *Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social dans un contexte de stage à l'étranger.*

Finalement, le cadre théorique mis de l'avant par cette étude aura permis de catégoriser systématiquement en quatre groupes de développement distincts les effets déclarés par les participants. Cependant, il n'aura pas relevé les interactions entre ces catégories : l'influence du développement professionnel sur le développement personnel, le rôle du développement interpersonnel sur le développement de la compétence interculturelle, etc. Ces relations d'interdépendance auraient pu être un

ajout révélateur au portrait des stagiaires qui ont réalisé un stage de formation à l'étranger, et constituent des pistes d'approfondissement

5.2 La discussion sur la méthodologie

La rigueur méthodologique a guidé l'ensemble des choix de cette recherche. Cependant, certaines limites méthodologiques doivent être constatées par rapport aux participants à l'étude, aux stratégies de collecte de données, au codage et à l'analyse des données.

Premièrement, en ce qui concerne les participants à l'étude, leur nombre aura été suffisant, par saturation empirique. Ils auront permis de dresser un portrait détaillé des effets déclarés par les étudiants. Toutefois, six de sept étudiants ont réalisé leur stage dans un lycée privé de l'AEFE, ce qui représente une limite méthodologique. En effet, bien que les caractéristiques du milieu scolaire n'aient pas été prises en considération dans cette étude, il n'est pas risqué de leur prêter une influence dans les résultats obtenus. Ainsi, d'une certaine façon, et sans le vouloir, cette étude s'est intéressée aux stages à l'étranger dans les lycées du réseau de l'AEFE, ce qui compromet la transférabilité des résultats vers d'autres milieux de stage. Une plus grande diversité de milieu de stage aurait donc favorisé le potentiel de transférabilité.

Deuxièmement, des limites méthodologiques ressortent également des stratégies de collecte de données. D'abord, il aurait été pertinent d'observer les pratiques enseignantes en classe et en milieu de stage (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). Toutefois, cette stratégie de collecte est onéreuse et impraticable géographiquement. Ainsi, le choix de l'analyse documentaire des travaux de stage des étudiants s'est imposé. Ces sources de données présentaient l'avantage d'être complètement détachées des intentions de l'étude. Néanmoins,

comme les travaux suivaient un guide de production relativement rigide, les données recueillies présentaient une certaine unidimensionnalité. Seule la question de la compétence 8 aurait pu être clarifiée, mais nous avons jugé qu'elle était loin des considérations premières de l'étude. Par ailleurs, l'ajout des points de vue d'autres acteurs (enseignants associés, direction, superviseur de stage, collègues et élèves) aurait été pertinent et aurait assuré une plus grande validité des savoirs, par triangulation des sources.

Troisièmement, la grille de codage n'était pas la seule possible, malgré les justifications des choix du cadre théorique. Bien qu'elle ait été présentée comme semi-ouverte, elle aura fortement orienté le codage et l'analyse des données. De plus, un contrecodage des données aurait permis de raffiner les citations retenues, ce qui aurait contribué à la crédibilité des résultats. Une validation externe aurait permis de juger de manière plus distanciée de la validité des résultats. Un autre contrecodage aurait également pu filtrer le premier codage afin d'isoler, par exemple, toutes les citations liées aux réalités uniquement présentes à l'étranger, ce qui aurait pu ajouter un angle d'analyse intéressant. Toutefois, le codage et l'analyse trouvent leur validité dans les échanges, au sein de l'équipe de recherche, de plusieurs versions des tableaux de résultats, ainsi que dans les révisions et les corrections qui ont suivi. De plus, il a été jugé que les apports d'un autre codage n'auraient pas été substantiels compte tenu de la nature exploratoire de la recherche.

Finalement, les limites méthodologiques soulevées et les considérations mises de l'avant dans cette section constituent des pistes d'approfondissement à considérer pour des études similaires.

5.3 La transférabilité des résultats

La taille de la population à l'étude, la similitude des milieux de stage étrangers et le fait que l'étude se soit intéressée à une seule cohorte d'étudiants, ne permet pas de généraliser les résultats aux prochaines cohortes, aux autres universités, et encore moins à l'ensemble de la province. Cependant, les résultats peuvent être transférés vers des contextes apparentés. Ainsi, cette section discute d'abord de la transférabilité des résultats en fonction des trois objectifs spécifiques afin d'offrir une idée de leur portée. Des perspectives de recherches à mener sont ensuite proposées.

Des constats se dégagent d'abord des résultats liés au 1^{er} objectif spécifique, *décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement personnel et interpersonnel*. Bien qu'on ne puisse généraliser ou proportionner les résultats, on ne peut ignorer les effets du contexte étranger sur le développement personnel et interpersonnel des participants, notamment par rapport au **sens des responsabilités** et à l'**ouverture d'esprit** (Cushner et Mahon, 2002; Sahin, 2008). Ces deux sous-catégories sont souvent associées aux expériences et aux rencontres vécues à l'étranger. En effet, les étudiants ont tous relevé avoir développé un plus grand sens des responsabilités et une plus grande confiance face à l'adversité en réaction à l'expérience de vivre seul dans un contexte éloigné de leur réalité quotidienne. Ils ont aussi été amenés à faire preuve d'ouverture d'esprit afin de gérer diverses situations nouvelles et dépayssantes. À cela s'ajoutent les études présentées au cadre théorique (Cushner et Mahon, 2002; Pence et MacGillivray, 2008; Sahin, 2008; Willard-Holt, 2001) qui insistent également sur les effets d'une expérience à l'étranger sur ces deux sous-catégories.

Toutefois, il serait pertinent de s'intéresser à la fois aux caractéristiques initiales des étudiants qui s'engagent dans un projet de stage à l'étranger, ainsi qu'à la durabilité

des effets déclarés. Les individus qui s'intéressent à ce type d'expériences présentent peut-être certaines propensions qui apporteraient un éclairage plus nuancé sur ce qui est attribuable au stage à l'étranger en tant que tel, et non aux particularités déjà existantes chez les individus qui choisissent d'y participer.

Les résultats relatifs au 2^e objectif spécifique, *décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement des compétences professionnelles*, sont les plus transférables. Le cadre théorique et la grille de codage ont permis de dresser un portrait détaillé du développement des compétences professionnelles des étudiants de l'UQAM qui ont réalisé un stage à l'étranger. Ces résultats indiquent une consolidation de l'ensemble des douze compétences. Le développement des compétences étant au centre de l'évaluation d'un stage et nécessaire pour sa réussite, il est fort à parier qu'un étudiant qui réussit son stage à l'étranger l'aurait également réussi s'il l'avait réalisé localement. Encore une fois, toutefois, il importe de rappeler que six des sept milieux de stage étaient des lycées privés de l'AEFE, et que l'étude se garde de transférer sans réserve les effets déclarés à des contextes plus dépaysants. Dans ces conditions, il devient pertinent de s'intéresser au transfert des compétences professionnelles consolidées lors d'un stage à l'étranger vers le quatrième stage de formation et l'insertion professionnelle.

En ce qui concerne les résultats du 3^e objectif spécifique, *décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage à l'étranger sur le développement de la compétence interculturelle*, il est possible d'envisager d'autres contextes où ils seraient transférables. S'il est une chose commune à tous les stages à l'étranger, c'est qu'ils se déroulent à l'extérieur du contexte familial de l'étudiant. Ainsi, de par sa nature, mais à différents degrés, un stage à l'étranger exerce une pression à développer cette compétence interculturelle. Bennett (2004) soutient d'ailleurs que les expériences interculturelles peuvent mettre en relief l'inconscience culturelle

d'une personne, c'est-à-dire l'amener à reconnaître que sa propre culture n'est pas centrale à la réalité, qu'elle est construite et soumise à un milieu particulier. Encore une fois, le transfert de cette compétence vers le quatrième stage et l'insertion professionnelle devient particulièrement intéressant. Par ailleurs, l'étude ne peut évidemment pas se prononcer sur le développement de la compétence 13 en milieu québécois. Toutefois, cette réalité ouvre la porte à d'autres recherches où la compétence interculturelle serait examinée lors de stages locaux. De plus, comme cette compétence cherche encore à s'imposer dans le milieu de l'enseignement, d'autres recherches pourraient s'intéresser aux enseignants qui maîtrisent cette compétence afin d'évaluer les avantages liés à son développement.

5.4 Les pistes de recherche et les prospectives

Les résultats de cette étude s'ajoutent à ceux des études présentées au cadre théorique, avec les particularités du contexte du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Montréal. Cependant, ces études sont limitées par le fait de ne pas considérer le transfert des compétences développées à l'étranger lors de l'insertion professionnelle.

D'une part, Lupi *et al.* (2012) suggèrent que les prochaines études sur le sujet devraient s'intéresser aux *impacts longitudinaux* dans les classes et sur les pratiques pédagogiques lors du développement professionnel. D'autre part, Sahin (2008) recommande la comparaison entre les stages locaux et à l'étranger afin de démontrer que les bénéfices d'un stage à l'étranger sont attribuables à l'expérience en tant que telle et non aux différences déjà existantes chez les individus qui choisissent d'y participer et ceux qui n'y participent pas. Dans ce contexte, l'intérêt croissant des universités pour les initiatives internationales commande des études qui établiraient des liens plus solides entre la réalisation d'un stage à l'étranger et le transfert des

compétences lors de l'insertion professionnelle. Les résultats qui en découleraient présentent le potentiel de mieux comprendre les effets des stages à l'étranger et d'offrir un appui crédible aux efforts et aux investissements déployés en ce sens.

CONCLUSION

Cette recherche visait à décrire les effets déclarés par les étudiants qui ont réalisé un stage de formation en enseignement secondaire à l'étranger. Pour y parvenir, trois objectifs spécifiques ont permis de classer les déclarations des étudiants et d'obtenir un portrait du développement personnel, interpersonnel et professionnel des étudiants. À la lumière des résultats obtenus, l'objectif principal de cette recherche a été atteint.

D'abord, les résultats obtenus ont permis de décrire une expérience par laquelle les étudiants ont grandi sur le plan personnel, notamment le sens des responsabilités, la confiance et l'estime de soi. Les situations inédites dans lesquelles ils ont été plongés ont exercé une pression sur les étudiants à s'engager, à se responsabiliser et à confronter leurs limites. Sur le plan interpersonnel, les étudiants ont soulevé l'importance de faire preuve d'ouverture d'esprit afin de gérer adéquatement diverses situations nouvelles et dépayssantes, positives ou négatives, autant en milieu de stage qu'à l'extérieur de leur classe. Ensuite, les étudiants estiment avoir poursuivi adéquatement la consolidation des douze compétences professionnelles du MEES. Les résultats supposent même des plus-values pour la compétence 1, *agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*, et la compétence 2, *communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral, à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante*. Enfin, le contexte étranger dans

lequel ces stages se sont déroulés a exercé une pression sur les étudiants à tenir compte des réalités migratoires, familiales, linguistiques et ethnoculturelles de leurs élèves, ce qui s'inscrit dans une démarche de développement de compétence interculturelle. En somme, les résultats et les interprétations de cette étude indiquent que les stages à l'étranger vécus par les étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire de l'UQAM s'inscrivent adéquatement dans leur formation.

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale en enseignement était au cœur de cette recherche. Les enseignants ont un rôle important à jouer en ce sens et il importe qu'ils reçoivent une formation qui correspond à ce besoin. À ce chapitre, les stages à l'étranger tels qu'ils ont été vécus par les étudiants de l'UQAM offrent une piste de solution. De plus, l'étude considère qu'une compétence spécifique, comme la compétence 13 de l'UQAM, est avantageuse afin de favoriser une réelle prise en compte lors de la formation, et d'assurer son encadrement et son évaluation systématique. Ainsi, le BES devrait s'inspirer de la grille de coévaluation de la compétence 13 de l'ÉPEP pour évaluer tous ses stagiaires. Bien que l'initiative d'une treizième compétence soit estimable, l'absence de balises opérationnelles ne permet pas de clarifier si la formation actuellement offerte permet de la développer.

En somme, cette recherche ajoute sa contribution à la littérature scientifique des stages de formation en enseignement à l'étranger et, plus spécifiquement, sur leur capacité à combler le besoin de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Cette recherche est venue dresser un premier portrait global des effets déclarés par les étudiants de l'UQAM qui ont réalisé un stage à l'étranger. Elle comporte néanmoins certaines limites et soulève certaines pistes de recherche. D'abord, les stages étaient relativement homogènes. Il serait pertinent de mener des études similaires auprès d'étudiants qui réalisent leur stage en dehors du réseau de l'AEFE. Aussi, l'ajout des

points de vue d'autres acteurs de la formation en enseignement ajouterait un relief pertinent qui préciserait la compréhension des effets de ces stages. Des recherches s'intéressant au transfert des compétences développées à l'étranger lors de l'insertion professionnelle ajouteraient également un angle intéressant à l'intelligibilité de ces expériences. Les résultats de ces études pourraient éventuellement faire progresser les efforts et les investissements déployés par les formations en enseignement, et consolider l'offre des stages à l'étranger.

ANNEXE A

GRILLE DE COÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE 13 EN STAGE, POUR LE PROGRAMME EN ÉPEP

Nom: _____ Groupe: _____

Grille de coévaluation de la compétence 13 en stage, pour le programme en ÉPEP

« S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle »

Échelle d'évaluation: 1. L'étudiant réussit au-delà des exigences. 2. L'étudiant atteint les exigences. 3. L'étudiant atteint minimalement les exigences. 4. L'étudiant n'atteint pas les exigences. N/E. Non-évaluable. La mention N/E. ne s'applique pas aux indicateurs avec un astérisque (*)

Selon l'énoncé, je mets 1, 2, 3, 4 ou N/E. selon l'échelle (AÉ). Un autre intervenant m'attribue une note selon la même échelle (É).
Les cases grises correspondent aux stages dans lesquels l'indicateur sera évalué.

COMPOSANTE 1. TENIR COMPTE DES RÉALITÉS DES ÉLÈVES DES MINORITÉS ET RÉPONDRE À LEURS BESOINS

A. Prendre en compte les réalités migratoires et familiales des élèves des minorités et répondre à leurs besoins.		Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4	
Niveau	Indicateurs	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É
Sensibilisation	1. Je m'informe sur la présence des élèves des minorités dans ma classe (nouveaux arrivants ou d'implantation plus ancienne) *								
	2. Je m'informe sur les parcours migratoires et l'adaptation des élèves immigrants ou réfugiés, et de leur famille (par exemple trajectoires multi-pays, éclatement/réunification familiale, traumatismes, deuils, etc.)								

C. Prendre en compte les réalités ethnoculturelles des élèves et répondre à leurs besoins.

Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4	
		AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É
Sensibilisation	1. Je m'informe des réalités culturelles ou religieuses des élèves et de leur famille.*								
	2. Je connais les balises en matière d'accommodements raisonnables (droits et libertés fondamentaux, motifs de discrimination, droit à l'égalité et contrainte excessive).*								
	3. Je suis capable de repérer les situations d'atteinte aux droits et libertés des élèves en raison de différences culturelles.								
Consolidation	4. Je tiens compte dans mes pratiques (matériel, activités, contenus d'enseignement) des droits et libertés qui découlent de certaines différences culturelles chez les élèves des minorités.								
Maîtrise	5. Je suis capable d'évaluer les interventions nécessaires en matière d'accommodements raisonnables, la légitimité des demandes et la démarche à suivre avec les membres de l'équipe-école si nécessaire, pour agir de manière équitable.								

COMPOSANTE 2. INSTAURER UN CLIMAT D'ÉQUITÉ ET PRÉPARER LES ÉLÈVES À VIVRE DANS UNE SOCIÉTÉ PLURALISTE									
A. Susciter un sentiment d'équité, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les élèves.									
Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4	
		AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É
Sensibilisation	1. J'ai des attentes aussi élevées envers les élèves issus des minorités qu'envers les autres.								
	2. Je reconnais toutes les formes d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.*								
	3. Je ne réduis pas un individu au stéréotype de « sa culture » et ne généralise pas un comportement à tout un groupe en fonction de l'origine, de la couleur, de la religion, de la classe sociale ou de la langue.								
Consolidation	4. J'adopte un langage et des pratiques inclusifs, démocratiques et équitables afin d'agir comme modèle.*								
	5. Je fais preuve de distance critique face à mes opinions et à mes repères culturels, je ne me sens pas menacé/e par les différences.								
Maîtrise	6. Dans mes pratiques, j'intègre les réalités et expériences de mes élèves comme ressources pédagogiques (ex. l'expérience migratoire, la religion, le Hip Hop, etc.) afin de favoriser l'intégration et les apprentissages mutuels.								
	7. J'élabore des projets collectifs ou de coopération qui favorisent la reconnaissance mutuelle des élèves.*								
	8. Je suis capable de régler positivement, seul/e ou avec les élèves ou l'équipe-école, les situations d'exclusion ou de discrimination, et j'agis comme modèle pour mes élèves.*								

©Grille conçue par Maryse Potvin, Corina Borri-Anadon, Violaine Levasseur, Amina Triki-Yamani, UQAM. Travail collaboratif des formateurs des cours ASC avec le Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) et le Bureau de la formation pratique dans le cadre d'un projet du Comité facultaire de liaison locale (Projet CLFLL-2-5ED-28)

B. Développer chez les élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste.											
Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4			
		AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É		
Sensibilisation	1. Je favorise la compréhension chez mes élèves des différents bagages culturels et conceptions du monde.*										
	2. Je m'informe des moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits humains et pour préparer les élèves à agir comme citoyens.*										
Consolidation	3. Je propose des projets pour mettre en valeur le pluralisme, la participation démocratique et l'équité.*										
Maîtrise	4. Je mets en place des activités et j'aborde des contenus permettant aux élèves de se respecter et d'être co-responsables les uns envers les autres (ex. tutorat entre élèves, gestion de conflits, etc.).*										
	5. Je développe des stratégies démocratiques favorisant la participation de mes élèves aux décisions importantes concernant la vie en classe (ex : élaboration d'une Charte de l'égalité d'un code de vie, de médiation)*.										
	6. Je mets en place des activités pour amener les élèves à prendre conscience de l'importance, au Québec, des valeurs démocratiques, des droits de la personne et du français langue publique commune.*										

UQÀM

©Grille conçue par Maryse Potvin, Corina Barri-Anadon, Violaine Levasseur, Amino Triki-Yamani, UQAM. Travail collaboratif des formateurs des cours ASC avec le Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) et le Bureau de la formation pratique dans le cadre d'un projet du Comité facultaire de liaison locale (Projet CL 11-12-FED-28)

COMMENTAIRES
Quelles sont les composantes de la compétence 13 que je souhaite améliorer?
Quel(s) objectif(s) je souhaite cibler au regard de la compétence 13 afin de m'améliorer?
Quels moyens vais-je mettre en œuvre afin d'atteindre ces objectifs?
À la suite des discussions, qu'est-ce qui apparaît semblable entre mes perceptions et les perceptions de mes pairs? Qu'est-ce qui semble différent? Comment puis-je expliquer cette situation?

ANNEXE B

PLAN DU COURS ESM3999

UQÀM

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'éducation et de pédagogie

Plan de cours
Trimestre d'hiver 2015

ESM3999

**PRATIQUE GUIDÉE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DISCIPLINE AU
SECONDAIRE EN CONTEXTE SOCIOÉDUCATIF HORS QUÉBEC (5 CR.)**

Patrick Charland
Professeur

Bureau: N-3230

Tél. : (514) 987-3000 ext. 8269

**Priorisez le courriel :
charland.patrick@uqam.ca**

Site WEB du cours:
<http://www.moodle.uqam.ca>
<http://www.eduportfolio.org>

A. DESCRIPTION DU COURS selon l'annuaire

Tout comme le stage III réalisé en milieu scolaire québécois, le stage hors Québec permet au stagiaire d'approfondir ses capacités à enseigner les disciplines de son domaine d'enseignement en développant l'ensemble des compétences professionnelles requises pour enseigner au secondaire. Spécifiquement, ce stage vise à permettre aux étudiants une familiarisation en milieu scolaire avec la dynamique de l'enseignement secondaire dans un contexte socioéducatif hors Québec. De plus, ce stage permet aux étudiants de poursuivre leur développement personnel et professionnel dans la pratique en classe tout en intégrant de nouveaux acquis culturels, disciplinaires, éthiques, interculturels et théoriques. Des aspects explorés au niveau d'un pays, d'un état ou d'une province: structures éducatives, organisation de l'enseignement, régime pédagogique, programmes d'études. Des aspects explorés au niveau d'une classe et d'un établissement d'enseignement étrangers, sous forme d'observation participante, de prises en charge de la classe, de rencontres avec les intervenants, la clientèle scolaire et les ressources pédagogiques. Des pratiques éducatives en lien avec le contexte socioéducatif et culturel du pays. Ce cours stage favorise le développement de toutes les compétences professionnelles en enseignement, telles qu'énoncées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. La description de ces compétences peut être consultée dans la section Liens utiles sur le site Web suivant : www.cpefe.ugam.ca. Modalités : Durée de deux mois dont au moins quelques jours d'observation en milieu scolaire suivis de 26 jours de prise en charge d'enseignement en présence d'élèves en classe. Supervision à distance (courriel, vidéoconférence, enregistrement vidéo, etc.) ou en présence dans le pays où le stage se déroule (si les conditions le permettent).

B. Conditions d'accès

- Pour toutes les concentrations : i) Avoir satisfait aux exigences linguistiques à l'écrit et à l'oral avant l'inscription; ii) Avoir obtenu une moyenne cumulative d'au moins 3.2; iii) Avoir déposé un dossier de candidature incluant une lettre de motivation en lien avec l'enseignement en contexte international/interculturel et une lettre de recommandation du superviseur du stage II. De plus, pour chaque concentration : - Mathématiques : Avoir complété 60 crédits du programme dont tous les cours de didactique articulés aux stages. - Français : Avoir complété 60 crédits du programme dont au moins 12 de concentration. - Science et technologie : Avoir complété au moins 48 crédits du programme dont 12 de concentration. - Univers social : Avoir complété 48 crédits du programme dont 12 de concentration. - Éthique et culture religieuse : Avoir complété 48 crédits du programme dont 12 de concentration. Le dossier de candidature devra être préparé et, après évaluation et/ou entrevue, l'étudiant pourra obtenir l'autorisation de la direction adjointe de sa concentration de s'inscrire à ce stage hors Québec.

<p>IMPORTANT : il est convenu que les étudiants doivent avoir une place de stage hors Québec, <u>lors du premier cours en janvier</u>. Si cette condition n'est pas remplie, le stagiaire n'aura d'autre choix que de rapidement aviser son agent de placement de stage pour tenter de trouver un stage au Québec.</p>

C. Modalités, objectifs du cours et compétences professionnelles

Le cours ESM3999 réunit des étudiants provenant des 5 concentrations du BES. Bien que le cours se substitue aux cours équivalents au stage 3 dans ces concentrations, les objectifs, les compétences professionnelles développées ainsi que les modalités de stage doivent être les mêmes que celles des stages ayant lieu au Québec.

Les documents du cours seront présentés sur le site www.moodle.uqam.ca.

Les travaux liés au cours seront déposés sur le blogue qui sera rédigé par le stagiaire sur le site www.eduportfolio.org.

D. CONTENU ET DÉROULEMENT DU COURS

Tous les cours ont lieu au R-Mxxx

#	DATE	Détails
1	12 janvier	<ul style="list-style-type: none"> • Étude et discussion du plan de cours • Déroulement du trimestre
2	19 janvier	<ul style="list-style-type: none"> • Présentations de vos milieux de stage (électronique) • Travail sur les grille de stage
3	26 janvier	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation d'eduportfolio http://eduportfolio.org/ • Le choc culturel • Quelques éléments d'éthique professionnelle
4	16 février	<ul style="list-style-type: none"> • Cours libre pour rencontres individuelles facultatives liées au stage
-	23 février	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre de pré-départ (logistique d'organisation, planification, etc.)
-	1 ^{er} juin	<ul style="list-style-type: none"> • Dépôt des rapports de stages et autres travaux, le cas échéant
		<ul style="list-style-type: none"> • Date limite de dépôt des grilles de stage
		<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre individuelle, « de retour », si vous en avez besoin
5	Septembre 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre post-stage

E. ÉVALUATION ET TRAVAUX

Travaux écrits préparatoires au stage et post stage

- L'évaluation des travaux écrits portera sur tous les travaux énumérés dans le *Guide de production des travaux écrits*. Ce document remplace celui des concentrations particulières à chaque étudiant. Il constitue le guide de base sur lequel s'appuient les activités du cours ESM3999.
- Les grilles d'évaluation du stagiaire par l'enseignant formateur sont celles qui sont utilisées dans vos concentrations respectives. **Vous devrez communiquer avec votre coordonnateur de stage pour en obtenir la version WORD la plus récente : vous devrez parcourir cette version et « l'internationaliser », de manière à y retirer tout indicateur, référence ou exemple, exclusivement liés au contexte scolaire québécois. Vous devrez m'envoyer par courriel cette version internationale avant votre départ.**

Détermination de la note du stage

Une notation préliminaire est d'abord attribuée pour la partie pratique, en partenariat avec le milieu de stage, selon le barème suivant :

- A- Excellent
- B- Très bon
- C- Bon
- E- Échec

L'évaluation de la partie pratique du stage prendra en compte les améliorations qu'apporte le stagiaire à son enseignement tout au long du stage, à la suite de l'évaluation de l'enseignant formateur et de la direction de l'établissement scolaire.

Cette notation pourra par la suite être modifiée afin de tenir compte de la qualité des travaux écrits rédigés avant, pendant le stage ainsi que du rapport de stage. Ainsi, cette modification de la notation pourra amener une variation de la note jusqu'à un maximum de **deux échelons** sur l'échelle de notation : A+, A, A-, B+, B, B-, C+, C, C-, E.

Par exemple, si un stagiaire a obtenu la note B pour la partie pratique du stage, ses résultats aux travaux écrits peuvent faire monter cette note à B+, ou A-, ou faire descendre celle-ci jusqu'à C+. De plus, les erreurs linguistiques relevées dans les travaux écrits pourront également amener une autre variation (à la baisse) jusqu'à deux échelons sur l'échelle de notation. Une pénalité de 0,5 point par faute sera imposée.

F. PISTES DE LECTURES COMPLÉMENTAIRES

Le choc culturel

Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris, Presses universitaires de France.

- Adler, P. 1975. The transitional experience: An alternative view of cultural shock, *Journal of Humanistic Psychology*, 15, pp. 13-23.
- Adler, N. 2001. *International Dimensions of Organizational Behavior*. Montreal, McGill.
- Amossy, R. Hersberg, P. 1997. *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris, Nathan.
- Cohen-Emerique M. 1989. Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles. *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle (Ethnopsychologie)*, n° 10, 95-107.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris, CLE international.
- Furnham, A. 2004. Foreign students: Education and culture shock, *The Psychologist*, 17, pp. 16-19.
- Hall, E. T. et Hall, M. R. 1990. *Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France, and the United States*. Yarmouth, Maine, Intercultural Press.
- Klyukanov, Igor. 2005. *Principles of Intercultural Communication*, Pearson Education Inc.
- *** Kohls, Robert L. and Knight, John M. 1994. *Developing intercultural awareness: a crosscultural training handbook*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- *** Landis, Dan and Bhagat, Rabi S. 1996. *Handbook of Intercultural Training*. London: Sage Publications.
- Levine, D.; Adelman, M. 1993. *Beyond Language: cross-cultural communication*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Lysgaard, S. 1955. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States, *Internacional Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- Pinto, D. 2000. *Intercultural Communication : A Three-Step Method for Dealing With Differences*. Leuven-Apeldoorn, Garant.
- *** Schnell, J. 1996. Understanding the Shock in «Culture Shock. Educational Resources Information Center. Disponible sur: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED398616.pdf>
- Winkelman, M. 1994. Culture shock and adaptation. *Journal of Counselling and development*, 73, pp. 121-127.
- White, D.a. 2007. The Middle Wave of Culture Shock.

Préparer son séjour à travers des blogues de voyage

<http://www.e-voyageur.com/forum/>
http://www.routard.com/comm_forum_de_voyage.asp
<http://www.lonelyplanet.fr/forum/>

Portfolio professionnel

<http://eduportfolio.org/>

ANNEXE C

GUIDE DE PRODUCTION DES TRAVAUX ÉCRITS

UQÀM

Faculté des sciences de l'éducation

Baccalauréat en enseignement au secondaire

Guide de production des travaux écrits

ESM3999-10

Stage III hors Québec

1. Projet de stage

2. Rapport de stage, Plan de développement professionnel et

Dossier Professionnel

Hiver 2015

Enseignement au secondaire

ESM3999 Stage III hors Québec

1. Projet de stage

Note : le masculin est utilisé dans l'unique but d'alléger le texte.

A) Devoir : un choc culturel au Québec

Dans le contexte d'un déplacement où vous vivrez à l'étranger pendant une période d'au moins six semaines, il est primordial de se préparer adéquatement. Pour ce faire, vous êtes INDIVIDUELLEMENT conviés à sortir de votre zone de confort et à fréquenter des lieux ou des événements par lesquels vous n'auriez normalement pas été interpellés. Ce travail implique d'abord que vous expliquiez en quoi cette expérience est pour vous un choc culturel. Puis, que vous explicitiez ce que vous avez ressenti et comment vous avez réagi ou interagi dans cette situation.

(Longueur : environ 2 pages)

B) Projet de stage

Le Projet de stage propose diverses activités dont le but est de permettre à l'étudiant de bien se préparer à réaliser son stage d'enseignement hors Québec. Ce troisième stage devra poursuivre l'apprentissage à définir clairement les objectifs à enseigner, à choisir les bonnes stratégies pour faire apprendre, à bien gérer un groupe d'élèves, à réajuster son enseignement s'il y a lieu. Au cours de ce stage, l'étudiant devra mettre l'emphase sur le diagnostic (identifier les difficultés, en connaître les causes et trouver des solutions) des difficultés d'apprentissage, ainsi que sur la gestion de classe.

Le Projet de stage comprend six parties :

- 1^{re} partie : Choix professionnels, compétences et attentes considérant que le stage s'effectue hors Québec
- 2^e partie : Fiche d'identification du stagiaire, de l'enseignant associé, du superviseur de stage
- 3^e partie : Caractéristiques de l'école et de son milieu
- 4^e partie : Différentes composantes du stage à faire dans le milieu scolaire
- 5^e partie : Démarche pédagogique de l'enseignant formateur associé
- 6^e partie : Exercice de planification de cours

Le stagiaire verra à conserver une copie de son *Projet de stage* car il devra s'y référer pendant son stage et lors de la rédaction des parties *Rapport de stage*, *Plan de développement professionnel* et *Dossier Professionnel*

1^{re} partie : Choix professionnels, compétences et attentes

Choix professionnels

1. Vous avez fait le choix de devenir un professionnel de l'enseignement au secondaire.

Avant d'entreprendre votre 3^e stage, en vous appuyant à la fois sur les cours que vous avez suivis à ce jour et sur l'expérience de vos deux stages précédents, écrivez les raisons qui consolident vos choix :

- a) devenir enseignant
- b) enseigner votre discipline
- c) enseigner à des adolescents
- d) faire ce stage à l'international

L'ouvrage intitulé *Portfolio et formation à l'enseignement*, écrit par Marcienne Lévesque et Émilienne Boisvert, Éditions Logiques, peut être une référence pour vous aider à compléter cette première activité. Voir en particulier le chapitre 3.

Compétences

2. Le développement et la consolidation des compétences professionnelles en enseignement

- a) Depuis le début de votre formation, quelles compétences avez-vous déjà développées, susceptibles d'être utilisées au cours de votre stage afin de favoriser un enseignement de qualité?
- b) Quelles compétences avez-vous développées en dehors des cours universitaires pouvant vous aider à devenir un très bon enseignant?
- c) Quelles compétences avez-vous développées à propos du diagnostic des difficultés des élèves particulières à votre discipline (identification des difficultés, dégagement des causes et identification des solutions à apporter)?

Pour réaliser cette activité, vous devez recourir aux différents types de compétences que vous avez développées jusqu'à ce jour : compétences théoriques, compétences pratiques, compétences éthiques, compétences culturelles; compétences personnelles.

Vos cours de didactique aideront à répondre à ces questions. L'ouvrage intitulé *Portfolio et formation à l'enseignement*, écrit par Marcienne Lévesque et Émilienne Boisvert, Éditions Logiques, peut être également une référence pour vous aider à compléter cette activité. Voir en particulier le chapitre 4.

Attentes face au stage hors Québec

3. Le troisième stage permettra de consolider vos compétences en enseignement. Répondez aux questions qui suivent en gardant en tête **la différence culturelle** à laquelle vous confrontera votre stage.

- a) Quel **défi pédagogique** souhaitez-vous relever au cours de ce stage d'enseignement?
- b) Quelles seront vos **forces** et vos **difficultés** en enseignement de la matière, en gestion de classe, et en particulier à propos du diagnostic des difficultés des élèves propres à votre concentration et face à la différence culturelle?
- c) Qu'attendez-vous de **l'encadrement pédagogique** de votre enseignant formateur associé?
- d) Quelle est **votre perception des adolescents d'aujourd'hui**? Quelle sera votre attitude envers eux? Les différences culturelles auront-elles un impact?
- e) Quel est **votre intérêt à participer à la vie de l'école**, à vous insérer activement au sein d'une équipe-école? Comment envisagez-vous les échanges culturels?
- f) Comment croyez-vous que l'environnement étranger dans lequel vous serez pourra influencer le déroulement de votre stage?

ÉCHÉANCES

Cette première partie, *Choix professionnels, compétences et attentes*, devra être remise à votre superviseur de stage.

*** Elle devra ensuite être présentée à votre enseignant formateur associé avant le début du stage, si possible. Ce sera une base de discussion pour mettre en place les composantes de votre collaboration professionnelle.

2^e partie : Fiche d'identification

Identification du stagiaire

Nom du stagiaire: _____
 Numéro de téléphone: _____
 Adresse électronique : _____
 Contact en cas d'urgence : _____

Le stagiaire enseignera (niveau des élèves) _____

à l'école _____

Ville, pays _____, _____

Le stage débute le _____ et se termine le _____

Identification de l'enseignant formateur associé

Nom de l'enseignant formateur associé : _____
 Coordonnées de l'enseignant formateur associé : _____
 Adresse électronique : _____

Nom du directeur de l'école : _____
 Numéro de téléphone : _____

+ CV

+ DOCUMENTS OFFICIELS LIÉS À STAGE

ÉCHÉANCES

Cette partie *Fiche d'identification du stagiaire, de l'enseignant formateur associé de stage*, devra être accompagnée de votre curriculum vitae. Ces informations doivent IMPÉRATIVEMENT être déposées, dans UN document, sur votre blogue, **avant le départ**.

Vous devez également insérer à ce document une photo de

- 1) votre billet d'avion
- 2) votre passeport
- 3) votre preuve d'assurance voyage
- 4) votre VISA (le cas échéant)

3^e partie : Caractéristiques de l'école et de son milieu

Il est très important, avant d'entreprendre votre stage, de vous informer sur les éléments qui caractérisent votre école d'accueil et son milieu. Cela vous aidera à mieux planifier vos cours et à savoir entrer en communication avec les élèves et l'équipe-école. Répondez aux questions qui suivent en gardant en tête **la différence culturelle** à laquelle vous confrontera votre stage.

1. Quel est le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves qui œuvrent dans cette école?
2. Qu'est-ce qui caractérise la clientèle d'élèves, le milieu où ils habitent ?
3. Quels services sont offerts aux élèves?
4. L'école a-t-elle une caractéristique ou une vocation particulière? Si oui, laquelle?
5. Les enseignants sont-ils regroupés par niveau, par matière, par cycle? Que pensez-vous de ce mode de fonctionnement?
6. Quel cycle d'enseignement est adopté par l'école? Horaire ?
7. Y a-t-il des journées de formation pour le personnel enseignant ? Quels thèmes ou sujets seront traités lors des prochaines journées, s'il y a lieu?
8. Quelles sorties ou activités parascolaires sont prévues pour les groupes qui vous sont attribués au cours de la période où vous serez en stage? Y participerez-vous, s'il y a lieu?
9. Quels comités sont mis en place dans l'école?
10. Les activités culturelles, sportives occupent-elles une place importante dans l'école?
Expliquez votre réponse.
11. En quoi la langue française constitue-t-elle une préoccupation importante dans l'école?
Expliquez votre réponse.
12. Pour conclure, positionnez-vous vis-à-vis ces caractéristiques de votre école d'accueil et de son milieu. Considérez vos attentes, vos appréhensions, les adaptations nécessaires ou toutes autres réflexions qui vous permettent d'anticiper votre insertion dans ce nouveau milieu.

ÉCHÉANCES

Cette troisième partie *Caractéristiques de l'école et de son milieu* devra être déposée sur votre blogue **à la fin de la période d'observation.**

4^e partie : Différentes composantes de votre stage

Qu'enseignerez-vous au cours de votre stage?

Après avoir discuté avec votre enseignant formateur associé, quel contenu de la matière enseignerez-vous au cours de votre stage? Précisez les portions du programme de formation et les objectifs du programme de votre discipline que vous poursuivrez. Dégagez les similitudes et les différences entre le programme du système de votre école d'accueil et celui de l'école québécoise. Comment anticipez-vous cette particularité de votre stage?

Comment identifierez-vous les difficultés de vos élèves?

Cette préoccupation est une composante essentielle de votre stage. Il est important d'en discuter avec votre enseignant formateur associé : comment déceler une difficulté? Quels élèves présentent des difficultés? Comment en trouver les causes? Comment la solutionner?

Un premier portrait de vos élèves...

Donnez le numéro de chaque groupe d'élèves dont vous aurez la responsabilité et le nombre d'élèves. Décrivez brièvement ce qui caractérise chacun des groupes auxquels vous enseignerez. Voici quelques pistes d'observation : motivation, capacité d'attention, intérêts, homogénéité, attitudes envers l'enseignant, à l'égard de la matière, relations entre les élèves, particularités culturelles, etc. Est-ce un groupe effacé, enthousiaste, perturbateur, curieux, etc. ?

La discussion suivante avec votre enseignant formateur associé est obligatoire : **quelles sont les principales difficultés rencontrées par vos futurs élèves, particulièrement par rapport à votre discipline d'enseignement?** Donnez le compte rendu de cette discussion.

Et en dehors de la classe?

Quelles responsabilités en dehors de la classe assumerez-vous tout au long de votre stage? Rencontre de parents, participation à différents comités d'école, récupération, sorties, etc.

Composante culturelle de votre stage

La composante culturelle est au centre de votre stage. Suite à votre période d'observation, réfléchissez aux particularités culturelles et à la manière quelles pourraient influencer votre enseignement et votre implication dans l'école.

Comment se fera votre supervision?

Quelle entente avez-vous conclue avec votre enseignant formateur associé à propos des rétroactions à vos activités d'enseignement? Nous vous proposons que l'enseignant formateur associé assiste minimalement à chaque nouvelle leçon que vous enseignerez. Il est essentiel de se référer à la grille d'évaluation pour dégager les objets de rétroaction. Combien d'heures enseignerez-vous au cours de votre stage?

ÉCHÉANCES

Cette quatrième partie *Différentes composantes de votre stage*, devra être déposée sur votre blogue à la fin de votre période d'observation.

5^e partie : Démarche pédagogique de votre enseignant formateur associé

Un enseignant associé est en quelque sorte un mentor, un enseignant chevronné, qui a beaucoup d'expérience dans l'enseignement, qui a développé un savoir-faire tant en stratégies d'enseignement qu'en habiletés à bien gérer un groupe d'élèves. Il est essentiel de profiter au maximum de son expertise, de bien observer comment il fait apprendre, de réfléchir avec lui sur vos forces et vos difficultés, de trouver des moyens pour devenir habile à enseigner. Pour chacun des points, réfléchissez sur les différences notées entre l'enseignement observé au Québec lors des stages précédents et l'enseignement observé ici.

1. Décrivez brièvement comment votre enseignant associé s'y prend pour faire apprendre les contenus de votre discipline; comment il gère le temps, l'espace, l'utilisation du matériel, le choix des stratégies d'apprentissage. Comment planifie-t-il son enseignement? Comment choisit-il les objectifs à enseigner? Quelle place occupe l'évaluation formative, sommative? Comment réussit-il à motiver ses élèves, à établir une bonne relation avec eux? Quelle importance donne-t-il aux devoirs et aux leçons? Quel matériel utilise-t-il?

Bref, ces composantes vous aideront à mieux saisir les différentes habiletés qu'un enseignant professionnel doit exercer et développer tout au long de sa carrière.

2. Donnez vos impressions de départ et faites ressortir ce que vous souhaiteriez reproduire ou ne pas reproduire de l'enseignement observé... puisque très bientôt vous aurez vous aussi à développer votre propre façon de faire. Rappelez-vous d'une chose : le choix des gestes professionnels qu'un enseignant pose est conditionné uniquement par le souci de faire apprendre.

3. Faites ressortir les attentes de l'enseignant associé, la latitude qu'il est prêt à vous laisser et le degré de responsabilité qu'il vous donnera.

ÉCHÉANCES

La cinquième partie, *Démarche pédagogique de votre enseignant formateur associé*, devra être déposée sur votre blogue à la fin de votre période d'observation.

6^e partie : Planification du stage et travaux afférents

a) Planification globale

D'une part, dans le but de bien vous préparer à enseigner, vous devez d'abord préparer une planification globale du stage. Cette planification très générique, pourra ressembler à un calendrier, ou un agenda, et présentera en quelques pages, les nature des activités de chacun des cours (notions enseignées ? examen ? compétences développées ? sortie ? etc.).

D'autre part, comme les stages sont constitués de contraintes d'horaires d'un pays à l'autre, cette planification comportera également les dates de remises auxquelles vous vous engagez à déposer vos travaux (voir plus bas : l'analyse de l'évaluation diagnostique, les deux vidéos / planifications / analyses réflexives, le rapport de stage, le plan de développement professionnel, le dossier professionnel et votre date de retour au pays).

b) Planifications spécifiques (scénarios pédagogiques)

Chacun de vos cours devra être soigneusement planifié. Vos planifications pourront s'inspirer de celles de vos enseignants formateurs ou être structurées sur un modèle générique de planification en trois temps : 1) Préparation 2) Réalisation 3) Évaluation /intégration. De manière indicative et non exhaustive, chaque planification pourra comporter les éléments suivants :

- informations techniques (n° de la leçon, titre significatif, niveau d'enseignement, durée du cours, clientèle, ...)
- intentions pédagogiques ;
- préalables ;
- stratégies didactiques privilégiées
- raisonnements-clés visés, et/ou erreurs classiques anticipées ;
- matériel utilisé ;
- phases de la leçon (exemple : préparation, réalisation, intégration) ;
- devoir
- etc.

(Longueur variable)

c) Évaluation diagnostique et analyse

Afin d'établir un profil des acquis des élèves et d'alimenter votre planification, le stagiaire doit produire une courte évaluation diagnostique constituée de quelques questions ou problèmes au sujet des éléments conceptuels à venir lors du stage. Cette évaluation sera passée durant la phase d'observation ou durant la première semaine du stage et sera distribuée à au moins un groupe dont le stagiaire aura la charge. Le stagiaire pourra stratégiquement ainsi évaluer certaines des connaissances des élèves pour en tenir compte dans sa planification générale.

L'analyse de l'évaluation diagnostique est constituée de cinq parties :

1. Passation de l'évaluation diagnostique : Le stagiaire décrit les modalités de passation de l'évaluation (durée, directives particulières, etc.).

2. Justification du choix de chacun des items (maximum 3) : Les items sont les questions ou problèmes inclus dans l'évaluation. Le stagiaire indique pourquoi il juge que ces items lui donneront l'information dont il a besoin dans sa planification. Le stagiaire présente également la démarche / réponse « idéale » ainsi que quelques solutions / difficultés anticipées pour chacun des items.

3. Analyse de solutions-types : Pour chaque question ou problème proposé, le stagiaire sélectionne les réponses d'au moins cinq élèves où on retrouve ces solutions et présente l'analyse de ces solutions. Il peut, par exemple, répondre à des questions comme celles-ci : Pourquoi l'élève commet-il ce type d'erreur ? Comment ce type d'erreur peut-il être évité ? Etc.

N.B. Les réponses originales des copies sélectionnées doivent être jointes à cette production sous forme de photos insérées.

4. Bilan de l'évaluation diagnostique : Le stagiaire présente le profil de la classe relativement aux items évalués. Le stagiaire relève les notions ou raisonnements qui nécessitent un réinvestissement auprès des élèves. Il porte un regard critique du bilan en prenant en compte les choix des items ainsi que les modalités de passation.

5. Retombées de l'évaluation diagnostique sur la planification : Le stagiaire présente succinctement comment certaines planifications détaillées seront remaniées pour tenir compte des lacunes identifiées dans l'évaluation diagnostique.

(Longueur : environ 6 pages)

d) Analyses réflexives

Au cours du stage, le stagiaire devra envoyer à l'UQAM deux leçons complètes ayant été vidéographiées. En plus des planifications détaillées qui accompagneront ces leçons, le stagiaire devra produire deux courtes analyses réflexives. Ces analyses contribueront à permettre au stagiaire et à son enseignant formateur d'évaluer et d'améliorer son enseignement et sa planification en proposant des actions réalistes et observables pour corriger des difficultés identifiées. De la sorte elles permettront de développer des habitudes professionnelles, entre autres, l'habitude à devenir un praticien réflexif. De manière non-exhaustive, ces analyses comporteront les éléments suivants :

- une analyse des capacités à réaliser l'enseignement planifié : commentaires sur la prestation (sur les approches pédagogiques, les moyens utilisés, la gestion de classe, le questionnement, le développement des compétences, ...);
- les retombées sur la planification;
- etc.

(Longueur : 2-4 pages)

ÉCHÉANCES

La planification générale devra être remise avant **le début de la phase formelle d'enseignement**.

En cours de stage, chaque planification détaillée de chacun des cours devra être présentée à votre enseignant formateur associé. Ces planifications détaillées seront déposées sur le blogue d'avance OU au fur et à mesure que vous les réalisez, de manière à ce qu'elles y soient toutes à la dernière journée du stage.

*** Une note particulière dans le titre du document devra indiquer clairement que cette planification a fait l'objet d'une séance vidéographiée.

L'analyse de l'évaluation diagnostique doit être remise avant la fin de votre 4^e semaine de stage.

Les vidéos et les analyses réflexives doivent être déposés / envoyés au milieu (environ 5^e semaine) et en fin de stage (avant votre retour).

2. Rapport de stage

Plan de développement professionnel

Dossier Professionnel

Rapport de stage

Le rapport de stage a pour but de vous aider à faire le point sur votre expérience d'enseignement durant le stage. Cette partie se veut davantage une réflexion qu'une énumération d'observations et de perceptions. Elle vous aidera à élaborer votre plan de développement professionnel. Répondez aux questions suivantes en insistant, s'il est pertinent, sur l'aspect hors Québec du stage réalisé.

1. Avez-vous l'impression d'avoir fait un bon stage d'enseignement? D'avoir appris à enseigner votre discipline d'enseignement? Vos compétences explicitées dans la partie *Projet de stage* ont-elles été mises à profit? Explicitiez votre réponse.
2. Dans la 1^{ère} partie de votre *Projet de stage*, vous avez énuméré des attentes. Ont-elles été comblées? Explicitiez votre réponse.
3. Dans les 3^e, 4^e et 5^e parties de votre *Projet de stage*, vous avez réfléchi sur les caractéristiques de votre école d'accueil, de vos élèves et de votre enseignant associé. Comparez vos observations de début de stage avec vos connaissances actuelles. Que pouvez-vous apprendre? Que reprenez-vous? Explicitiez vos réponses.
4. Réfléchissez au contexte international particulier dans lequel s'est déroulé votre stage. Quelles différences avez-vous notées? Quelles adaptations cela vous a-t-il demandées? Quelles similitudes pouvez-vous établir? Y voyez-vous des avantages, des inconvénients? Explicitiez vos réponses.
5. À la fin de ce 3^e stage, confirmez-vous votre choix d'enseigner votre discipline à des adolescents? Explicitiez votre réponse.
6. Votre enseignant associé vous a-t-il permis de parfaire votre formation pratique? A-t-il été un exemple, un mentor pour vous? Explicitiez votre réponse.
7. Avez-vous collaboré avec d'autres enseignants? Cela a-t-il été pertinent pour vous?
8. Vos cours étaient-ils bien préparés? La planification de votre enseignement a-t-elle été un outil précieux? Explicitiez votre réponse.
9. L'évaluation des apprentissages faits par vos élèves confirme-t-elle un enseignement efficace de votre part? Explicitiez votre réponse.
10. Avez-vous présenté chacune de vos planifications de cours à votre enseignant formateur associé? Cela a-t-il été utile? Avez-vous dû modifier votre planification de cours à quelques reprises? Pourquoi? Cela a-t-il corrigé la situation? Explicitiez votre réponse.
11. Comment avez-vous diagnostiqué des élèves? Quelles difficultés avez-vous décelées? Quelles causes avez-vous trouvées à chacune d'elles? Quelles solutions avez-vous apportées à chacune d'elles? Votre enseignement pour solutionner chacune de ces difficultés a-t-il été efficace? Les difficultés sont-elles les mêmes dans votre milieu de stage et au Québec?
12. Comment avez-vous composé avec des élèves qui présentaient des problèmes de comportement, d'attitude?

13. Qu'en est-il de la qualité de votre français écrit, parlé? De votre capacité à entrer en communication avec des jeunes?
14. Avez-vous assisté à des rencontres de parents, d'enseignants, avez-vous participé à des sorties éducatives, etc.? Vous êtes-vous senti interpellé à titre de professionnel de l'enseignement? Explicitez votre réponse.

(Longueur : variable)

Plan de développement professionnel³

Un plan de développement professionnel permet de faire le point sur ses forces et ses difficultés d'ordre professionnel et de décider des mesures à prendre soit pour consolider ce qui va bien ou pour améliorer les zones problématiques.

Un plan de développement professionnel devrait être fait périodiquement, après chacun des stages, tout au long de votre formation et tout au long de votre carrière par la suite, afin de vous inscrire en formation continue. Cela vous permettra de vous améliorer, d'être à la fine pointe des composantes de l'enseignement et d'exercer votre profession avec beaucoup de plaisir.

Pour répondre aux questions suivantes faites référence à vos forces et à vos difficultés que vous avez vécues en cours de stage et au test PERPE (Perception des élèves sur les relations professeurs/élèves) que vous avez fait passer auprès de vos élèves.

Note : Ce test vous aidera à faire une rétroaction sur votre enseignement. Faites photocopier le test PERPE ci-joint et faites-le remplir par tous vos élèves.

1. Que souhaiteriez-vous davantage apprendre à propos de l'enseignement de votre discipline?
2. Que souhaiteriez-vous davantage apprendre à propos de la gestion de classe?
3. Comment aimeriez-vous participer à la vie de l'école, lorsque vous serez enseignant?
4. Comment envisagez-vous de vous approprier les différents éléments que vous avez énumérés aux questions 1 et 2 ?

³ Dans le portfolio web, une section «plan développement professionnel» devra être clairement identifiée et devra contenir les réponses aux questions ici soulevées.

Dossier Professionnel⁴ ou Porfolio Web

Le portfolio (www.eduportfolio.org) constitue un dossier professionnel. Il permettra au superviseur de l'UQAM d'établir un suivi à distance, mais également à vos proches de suivre vos péripéties à l'étranger. Avec les permissions qui s'imposent vous y insérerez des photos, des réflexions personnelles et académiques. Il sera notamment alimenté de tous les travaux du cours, du *Rapport de stage* et *Plan de développement professionnel*. Il à noter que le portfolio permettra de rendre publique ou privée certaines sections, et ce en fonction du public cible (le professeur, votre famille, le public en général, etc.)

À cela s'ajoutent des **documents** que vous souhaiteriez éventuellement rendre public, pour fin d'embauche par exemple, afin d'illustrer le cheminement professionnel que vous avez parcouru tout au long de votre formation initiale, et notamment en contexte international.

Vous êtes donc invité à insérer également d'autres pièces que vous jugez intéressantes, reflétant la qualité de votre enseignement.

Les parties *Rapport de stage*, *Plan de développement professionnel*, *Dossier Professionnel* devront être finalisées avant le **15 juin 2015**.

⁴ Dans le portfolio web, une section « dossier professionnel» devra être clairement identifiée et devra contenir les réponses aux questions ici soulevées.

TEST PERPE

(adapté par les concentrations Mathématiques et Français du BES)

Ce test s'adresse aux élèves qui se trouvent dans les classes du stagiaire

Nom du stagiaire _____

Date de réponse _____

	Très peu	Peu	Plus ou moins	Assez	Beau- coup
1. Exemples éclairants Les exemples utilisés par ce stagiaire t'aident-ils à mieux comprendre ce qu'il enseigne?					
2. Explications claires Les explications fournies par ce stagiaire sont-elles habituellement claires, te permettent-elles de comprendre la matière?					
3. Questions fréquentes Ce stagiaire pose-t-il des questions aux élèves de la classe pour savoir s'ils comprennent?					
4. Ton de la voix Ce stagiaire a-t-il un ton de voix vivant? Sa voix réussit-elle à capter l'attention?					
5. Confiance en soi Ce stagiaire semble-t-il bien connaître sa matière?					
6. Stimulation Un professeur stimulant est celui qui réussit à donner aux élèves le goût de s'améliorer, d'augmenter leurs connaissances Ce stagiaire est-il stimulant?					
7. Enthousiasme Ce stagiaire manifeste-t-il du «pep» dans son enseignement, semble-t-il aimer enseigner?					
8. Justice Dans la correction des travaux et examens, ce stagiaire semble-t-il juste?					
9. Sens de l'humour Ce stagiaire est-il capable de faire des farces en classe et ailleurs, sans toutefois se moquer des élèves? Cela inclut autant rire des plaisanteries des élèves que d'en faire soi-même.					
10. Support du stagiaire Ce stagiaire est-il habile à encourager ses élèves dans des périodes difficiles, sait-il redonner espoir à un élève et l'aider à s'améliorer?					
11. Vocabulaire Ce stagiaire est-il capable d'utiliser des mots simples et précis, faciles à comprendre?					
12. Commentaires constructifs Ce stagiaire est-il capable d'apprécier le rendement de ses élèves, en faisant des commentaires tant négatifs que positifs mais toujours d'une façon encourageante et stimulante?					
13. Est-ce ta première expérience avec un stagiaire?	Oui	Non			

Donnez au stagiaire quelques commentaires qui lui permettront de s'améliorer; écrivez-les au verso. Merci beaucoup!

ANNEXE D

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Impacts déclarés des stages à l'étranger chez des étudiants du Baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Montréal »

PRÉAMBULE:

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à évaluer l'impact des stages à l'étranger offerts par le Baccalauréat en enseignement secondaire (BES) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

IDENTIFICATION:

Chercheur(e) responsable du projet : Guillaume Boucher
 Département, centre ou institut : Didactique
 Adresse courriel : gboucher.mtl@gmail.com
 Tél. : (514) 632-9316

OBJECTIFS DU PROJET :

Ce projet de maîtrise s'intéresse à la problématique de l'internationalisation de la formation des enseignants et aux efforts déployés en ce sens. Afin de s'inscrire dans cette logique de l'internationalisation, le BES offre désormais à ses étudiants la possibilité de réaliser un de leurs stages crédités dans un contexte éducatif hors Québec. Le projet de recherche en cours a pour objectif principal d'évaluer les impacts personnels, interpersonnels, professionnels et interculturels d'un tel stage. L'approche évaluative qui guide cette étude permettra de positionner cette initiative par rapport aux exigences gouvernementales qui accréditent le programme du BES (CAPFE), d'une part, et par rapport aux ambitions interculturelles visées par l'UQAM, d'autre part. Ainsi, les résultats de ce projet de recherche permettront au BES d'obtenir des données empiriques qui amélioreront potentiellement la formation pratique hors-Québec.

PROCÉDURES OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT:

Dans un premier temps, votre participation consiste à consentir à ce que tous vos travaux réalisés dans le cadre du cours ESM3999 (voir plan de cours) puissent être utilisés comme source de données dans le cadre de la recherche. Il faut mentionner que le cours n'a aucunement été modifié pour les fins de la présente étude et que la recherche sera menée indépendamment du cours et de son évaluation. Votre

participation à la recherche ne vous impose aucun travail supplémentaire. Vous devez signer un premier formulaire de consentement si vous acceptez de participer à cette première étape de l'étude.

Dans un deuxième temps, selon la nature des données collectées et pour mieux comprendre certains enjeux analysés, il est possible que le chercheur vous demande de participer à une entrevue individuelle d'environ 30 minutes. Cette entrevue se déroulera à l'été 2015 et sera enregistrée audio numériquement avec votre permission. Le lieu et l'heure de l'entrevue seront convenus selon vos disponibilités, mais elle ne pourra être réalisée qu'une fois le stage complété. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Vous devez signer un second formulaire de consentement si vous acceptez de participer à cette deuxième étape de l'étude.

AVANTAGES ET RISQUES POTENTIELS :

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des impacts des stages réalisés dans un contexte éducatif étranger dans le cadre d'une formation initiale en enseignement. Plus spécifiquement, les résultats de ce projet de maîtrise permettront au BES de considérer des données crédibles afin d'orienter leurs décisions futures par rapport à leur offre de stages à l'étranger.

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à votre participation à cette recherche.

Sachez qu'il est possible de vous retirer de l'étude à tout moment si vous le désirez.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :

Il est entendu que tous les renseignements recueillis et utilisés sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr au bureau du chercheur responsable pour la durée totale du projet.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que du chercheur responsable du projet et du directeur du projet.

L'ensemble des travaux utilisés par le chercheur ainsi que vos formulaires de consentement seront conservés pour une période de cinq (5) ans avant d'être détruits. Les enregistrements audio numériques de l'entrevue seront conservés pour une durée de cinq (5) ans.

Si des extraits des enregistrements audio numérique de l'entrevue sont présentés dans le cadre de rencontres scientifiques ou à des fins de formation universitaire, une autorisation spécifique doit être demandée.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Guillaume Boucher (chercheur)
 Numéro de téléphone : 514-632-9316
 Adresse courriel : gboucher.mtl@gmail.com

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 8579 ou par courriel à : (hutchison.martin@uqam.ca).

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

**PREMIÈRE ÉTAPE : CONSENTEMENT À L'UTILISATION
DES TRAVAUX RÉALISÉS DANS LE CADRE DU COURS ESM3999**

SIGNATURES :

Par la présente :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b) je consens volontairement à participer à la première étape ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- f) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant : _____ **Date :** _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je, soussigné, déclare :

- a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement;
- et
- b) avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ **Date :** _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

RÉFÉRENCES

- American Field Service (2001a). *AFS Canada - Apprentissages en interculturel*. Récupéré de <http://www.afscanada.org/apprentissages-en-interculturel/>
- American Field Service (2001b). *AFS Canada - À propos d'AFS*. Récupéré de <http://www.afscanada.org/a-propos-afs/>
- Anadon, M. et L'Hostie, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Saint-Nicolas: Presses de l'Université Laval.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Beazley, K. (1992). *International education in Australia through the 1990s*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bond, S. et Lemasson, J.-P. (1999). *Un nouveau monde du savoir: Les universités canadiennes et la mondialisation*. Ottawa: IDRC.
- Boucher, G. (À paraître). *Les effets déclarés des stages à l'étranger chez les étudiants du Baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Montréal*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Browne, L. et Reid, J. (2012). Changing localities for teacher training: the potential impact on professional formation and the university sector response. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 497-508.
- Bryan, S. L. et Sprague, M. M. (1997). The Effect of Overseas Internships on Early Teaching Experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(4), 199-201.
- Cambridge, J. et Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161-175.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 251-272.
- Clement, M. C. et Outlaw, M. E. (2002). Student Teaching Abroad: Learning about Teaching, Culture, and Self. *Kappa Delta Pi Record*, 38(4), 180-183.
- Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. (2012). *Rapport annuel 2011-2012. Réussir... à se dépasser!.* Récupéré de http://www.cspi.qc.ca/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=251&Itemid=39
- Commission scolaire de Montréal (2009). *Intervention en milieu montréalais – Les défis de l'intervention en milieu montréalais.* Récupéré de <http://www.csdm.qc.ca/Reussir/InterventionMilieuMontrealais.aspx>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris: Les Éditions Didier.
- Crossley, M. et Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference.* New-York: Routledge.
- Cushner, K. (2007). The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-39.
- Cushner, K. (2011). Intercultural Research in Teacher Education: An Essential Intersection in the Preparation of Globally Competent Teachers. *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 601-614.

- Cushner, K. et Mahon, J. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58.
- Cushner, K. et Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students. Dans D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304-320). Thousand Oaks: SAGE.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE.
- Delors, J. (1996). *L'Éducation : Un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO/Odile Jacob.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 85-111.
- Dolby, N. et Rahman, A. (2008). Research in International Education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-726.
- Dooly, M. et Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 223-240.
- Dressman, M., Journell, W. et Mann, J. (2012). Teacher education: qualitative research approaches. Dans A. Jones et S. Delamont (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 181-194). Northampton, Massachusetts.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.

- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches 3e édition* (pp. 83-108). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Gouvernement du Québec (1991). *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 1998-2002*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *Pour réussir l'internationalisation... une stratégie mutuellement avantageuse*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_intern_canadiennes/strategie.pdf
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2e cycle*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (2009). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales*. Récupéré de <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf>
- Guay, M.-H., et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches 3e édition* (pp. 183-211). Saint-Laurent, Québec: ERPI.

- Huckle, J. (1996). Globalisation, postmodernity and citizenship. Dans M. Steiner (Ed.), *Developing the global teacher: Theory and practice in initial teacher education* (pp. 22-36). Oakhill: Trentham Books.
- Institut de la statistique du Québec (2013). *Le bilan démographique du Québec Édition 2013*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2013.pdf>
- Jones, A. et Delamont, S. (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), 10-15.
- Kissock, C. et Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89-101.
- Klingner, J. K. et Edwards, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 108-117.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., et Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1, 227-247.
- Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, P. (2006). *Observer les réformes en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larochelle-Audet, J. (2014). *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement : entre engagement et institutionnalisation*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche. Montréal : Centre d'études ethniques des universités montréalaises / Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Leeman, Y. et Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279-291.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Montréal : Guérin.
- Lupi, M. H., Batey, J. J. et Turner, K. (2012). Crossing cultures: US student teacher observations of pedagogy, learning, and practice in Plymouth, UK schools. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 483-496.
- Marx, H. et Moss, D. M. (2011). Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35-47.
- Meer, N. et Modood, T. (2011). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429-443.
- OFDE (2013). *Deuxième Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, 24 mai 2013 : rapport-synthèse*. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2450165>
- OFDE (2014). *Troisième Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, 23 mai 2014 : rapport-synthèse*. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2450167>

- Organisation du Baccalauréat International (2014). *Mission et stratégie de l'IB*.
Récupéré de
<http://www.ibo.org/fr/mission/>
- Ozek, Y. (2009). Overseas teaching experience: student teachers' perspectives of teaching practicum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2541-2545.
- Pence, H. M. et Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14-25.
- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?* Actes du 20^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal. Récupéré de
<http://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/medias/files/approche-par-competeence.pdf>
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Quezada, R. L. (2004). Beyond Educational Tourism: Lessons Learned while Student Teaching Abroad. *International Education Journal*, 5(4), 458-465.
- Roberts, A. (2003). Proposing a Broadened View of Citizenship: North American Teachers' Service in Rural Costa Rican Schools. *Journal of Studies in International Education*, 7(3), 253-276.
- Sahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1777-1790.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches 3e édition* (pp. 123-147). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Scallion, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Sleeter, C. E. (2007). Preparing teachers for multiracial and historically underserved schools. *Lessons in integration: Realizing the promise of racial diversity in American schools*, 171-189.
- Stachowski, L. L. et Chleb, J. A. (1998). Foreign Educators Provide Feedback for the Improvement of International Student Teaching Experiences. *Action in Teacher Education*, 19(4), 119-130.
- Stachowski, L. L., Richardson, J. W. et Henderson, M. (2003). Student teachers report on the influence of cultural values on classroom practice and community involvement: Perspectives from the Navajo reservation and from abroad. *The Teacher Educator*, 39(1), 52-63.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- UNESCO (2008a). *Repenser l'éducation*. Récupéré de <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/rethinking-education/>
- UNESCO (2008b). Stratégie à moyen terme pour 2008-2013. *Les ateliers de l'UNESCO, Paris*, 42.
- Union européenne (2011). Version consolidée du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne. *Journal officiel de l'Union européenne*, n° C-115, 388.
- Université du Québec à Montréal (2016a). *Baccalauréat en enseignement secondaire (7951)*. Récupéré de <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=7951#Cours>
- Université du Québec à Montréal (2016b). *ESM3999 Stage III : Pratique guidée de l'enseignement de la discipline au secondaire en contexte socioéducatif hors Québec*. Récupéré de <http://www.etudier.uqam.ca/cours?sigle=ESM3999>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Villegas, A. M. et Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.

- Vinuesa, V. (2012). L'internationalisation de l'éducation : le cas d'une commission. Dans P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (Eds.), *Écoles en mouvements et réformes: enjeux, défis et perspectives*. Bruxelles: De Boeck.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. et Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505-517.
- Wilson, A. H. (1993). Conversation partners: Helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences. *Theory into practice*, 32(1), 21-26.
- Wood, P., Landry, C. et Bloomfield, J. (2006). *Cultural diversity in Britain: a toolkit for cross-cultural co-operation*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a University-Based Teacher Educator on the Future of College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.